

إميل دوركايم



المركز القومي للترجمة

التربية الأخلاقية

ترجمة: السيد محمد بدوي

مراجعة: علي عبد الواحد وافي

تقديم: محمد الجوهري

ميراث الترجمة



1886



يعد هذا الكتاب أساسا لإدارة حوار حول التربية الأخلاقية في مجتمعنا، وعلى الرغم من أنه كتب في عصر غير عصرنا وفي مجتمع غير مجتمعنا، فإنه لا يزال يحمل كثيرا من القيمة والفائدة، وهذه هي عظمتها التي لن يمحوها اختلاف الأماكن وتعاقب الأزمان.

التربية الأخلاقية

المركز القومي للترجمة
تأسس في أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور
مدير المركز: أنور مغيث

سلسلة ميراث الترجمة
المشرف على السلسلة: مصطفى لبيب

- العدد: 1886
- التربية الأخلاقية
- إميل دوركايم
- السيد محمد بدوي
- علي عبد الواحد وافي
- محمد الجوهري
- اللغة: الفرنسية
- 2015

هذه ترجمة كتاب:
L'éducation Morale
Par: Emile Durkheim

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة

شارع الجبلية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤

El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.

E-mail: nctegypt@nctegypt.org

Tel: 27354524

Fax: 27354554

التربية الأخلاقية

تأليف: إميل دوركايم

ترجمة: السيد محمد بدوي

مراجعة: علي عبد الواحد وافي

تقديم: محمد الجوهري



2015

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

دوركاييم، إميل، ١٨٥٨ - ١٩١٧
للتربية الأخلاقية / تأليف: إميل دوركاييم، ترجمة: السيد محمد بدوي،
مراجعة: علي عبد الواحد وافي، تقديم: محمد الجوهري؛
ط ١ - القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥
٢٩٦ ص، ٢٤ سم
١ - الأخلاق
(أ) بدوي، السيد محمد (مترجم)
(ب) وافي، علي عبد الواحد (مراجع)
(ج) الجوهري، محمد (مقدم)
(د) العنوان

١٧٠

رقم الإيداع: ٢٠١١/٥٣١٨
التزقيم الدولي: 3-506-704-978-I.S.B.N
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

تهدف إصدارات المركز القومي للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة
للقارئ العربي وتعريفه بها، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافتهم
ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

تقديم

هل يحتاج المجتمع المصري إلى التربية الأخلاقية اليوم؟

السؤال الذى يطرحه عنوان هذه الكلمة ليس سؤالاً استفهامياً، ولكنه تأكيد لإجابة معينة للسؤال لا يختلف عليها اثنان في مجتمعا المعاصر. والأمل أن تسهم قراءة هذا الكتاب - الذى وضعه صاحبه منذ نحو قرن - في إثارة قضية حاجتنا الآن وفورا إلى أخلاق جديدة، أو إن شئت إلى تحديد الأخلاق، وقد يرى ثالث أن المهمة تنحصر فقط في "ترميم" الأخلاق... إلخ.

نحن لا نصادر على اجتهاد أو رأي، لأننا نرى أن الأمر الأهم هو أن ندرك جميعا حاجتنا إلى التفكير في "تربية أخلاقية جديدة" لمن يعيشون على أرض هذا الوطن. ولعل أحد الأسباب المهمة لإخراج هذا الموضوع من دائرة النقاش العام، وربما من دائرة البحث العلمي الاجتماعي إحساس الجميع بأن هذا المد الديني - مسلم ومسيحي - الذى نعيشه ونراه يتنامى منذ نحو نصف قرن؛ هذا المد قد أغنانا عن التفكير في تحديد الأخلاق. فالأديان هي منبع الأخلاق ومدرسة التربية الأخلاقية الحقيقية، فما حاجتنا إلى الكتابات الأخلاقية للفلاسفة والتربويين وعلماء النفس والاجتماع وغيرهم.

ولكني أرى أن هذا المد الديني نفسه هو الذى يعزز الحاجة إلى الانشغال بموضوع تحديد الأخلاق. فالإحساس الديني المتطرف - وهو السائد بل المسيطر حالياً - الذى

ينفي الآخر أو يحقر منه أو يكتفي بمهادنته والصبر عليه "حتى يرحل أو تصيبه داهية" .. هذا الإحساس في حقيقته ليس دينيا صافيا وليس اجتماعيا سليما. من هنا تصبح حاجتنا إلى التربية الأخلاقية حاجة مضاعفة: فتطورنا الاجتماعي الاقتصادي طوال القرن الماضي طرح بقوة عددا من القضايا والمشكلات الأخلاقية التي يتعين علينا تأملها والبحث عن حلول لها. وهذا الفهم الاجتماعي - بل أكاد أن أقول: اللإنساني - للتدين المتطرف على الجانب الإسلامي مثلا لا ينفي فقط قسما مهما من الشعب المسلم، ولكنه ينفي كذلك غير المسلمين كافة ، الذي يعاملهم - على أحسن الفروض - كذمين، مع أنهم شركاء الوطن. وبديهي أن تطرفا على جانب سيولد تطرفا مماثلا على الجانب الآخر. ووسط هذا المناخ الديني المحتقن، الذي له آثاره على المجال العام، يضيع أو يشوه الدور التربوي الأخلاقي للتعاليم والمؤسسات الدينية.

لقد كان حال المجتمعات الرأسمالية الغربية مع قضية التربية الأخلاقية - منذ نحو قرنين من الزمان - أفضل كثيرا من حالنا اليوم. فخلال نفس الفترة تعرضنا لموجات استعمارية من كل الأنواع: عسكرية، واقتصادية، وهيمنة، وأعني أننا نخضع اليوم لهيمنة عامة اقتصادية وسياسية وثقافية، ولكن ليس لصالح دولة بعينها أو نظام اقتصادي سياسي بالذات، وإنما هيمنة القوي على الضعيف، أيا كانت ديانة هذا القوي وأيا كان نظامه الاقتصادي، محصلة هذا الخضوع لقوى العولمة سيطرة ثقافة تغيب الوعي، وتغذي الرعة الاستهلاكية في مجتمع لا ينتج احتياجاته الأساسية، وقتل لروح المواطن والأمل في المستقبل. هذا الموقف الذي تفرضه الهيمنة لن يعالجه التدين المتطرف، ولن يخرجنا منه أداء العبادات وحدها، وطبعا ليس حله رفع لواء الجهاد. نحن في مأزق اجتماعي اقتصادي يتطلب منا جهودا تصحيحية على نفس المستوى ومن نفس النوع. وهذا هو عمل ميدان التربية الأخلاقية.

لابد أن نتعلم الدرس من الشعوب التي سبقتنا، وهو درس بسيط، ولكنه عميق كل العمق: ليس معنى انهيار الفكر الاشتراكي أو الشيوعي الشمولي، أن نسجد للفكر الرأسمالي "المتوحش"، فندع رجال الأعمال يقبضون على مقاليد الاقتصاد، ثم يمسكون بمفاتيح السياسة، ونتركهم يعظمون أرباحهم ويخرجون ثلاثة أرباع الشعب من عالم البشر، إلى دنيا البطالة والفقر والتخلف، فتتعدد وتتقوى يؤر التطرف. هذا الموقف الفريد ليس بالأمر الجديد أو الخاص بنا وحدنا، فقد عاشته وتعيشه دول كثيرة في نفس مستوانا من التطور الاجتماعي الاقتصادي، أو أعلى أو أقل منه قليلا. أذكر بتجارب ماليزيا، وإندونيسيا، والهند وغيرها، التي لم تمارس المغامرة الاشتراكية (أو الشيوعية) ولم تهجر العلمانية إلى هيمنة الرجعية. واستطاعت أن تحقق قدرا واضحا ومرضيا من النمو الاقتصادي، مع الحفاظ على سلامة البنية الاجتماعية من آفات التطرف ونفي الآخر.

وهذا الكتاب من صميم اجتهادات الرائد الأكبر لعلم الاجتماع الحديث إميل دوركايم، الذي وضع قضية تطوير الأخلاق، أو التربية الأخلاقية في مكانة القلب من اهتماماته العلمية والعامة. فقد كان دوركايم باحثا سوسيولوجيا مدققا ودارسا للأخلاق في نفس الوقت. ولقد أخذ بعد الاضطرابات الثورية التي استمرت من ١٧٨٩ حتى إنشاء كومونة باريس، وبعد أحداث عامي ١٨٧٠ - ١٨٧١؛ أخذ يبحث عن سلطة جديدة على هذه الأرض ومن هذا العالم.

وتقول علياء شكري^(١): إن دوركايم "وجد نفسه دائرا في بداية حياته في فلك التراث "التنظيمي" (الإصلاحي) لكل من هنري دي سان سيمون وأوجست كونت"^(٢).

(١) علياء شكري، علم الاجتماع الفرنسي المعاصر، الكتاب الثامن من سلسلة علم الاجتماع المعاصر، صدرت طبعته الأولى ١٩٧٢ عن دار الكتب الجماعية، وتحت الطبع الآن طبعة جديدة منقحة وموسعة منه (٢٠١١).

(٢) المرجع السابق، ص ٦٨.

وبرزت هذه القضية في تاريخ مبكر في كتابه عن "تقسيم العمل الاجتماعي"، ١٨٩٣ حيث كتب يقول: "... فواجبنا الآن أن نصنع أخلاقاً لأنفسنا" (أي أخلاق اجتماعية). ولذلك نتفق مع علياء شكري عندما تقول إن كل أعمال دوركايم تمثل جهداً واحداً منسقاً في سبيل البحث عن تنظيم جديد للمجتمع، أو عن حل للأزمة التي كانت تعيش فيها المجتمعات الأوروبية منذ أكثر من قرن من الزمان. والحق أن هذا الإحساس بالأزمة لم يكن قائماً عند دوركايم وحده، ولكننا نصادفه منشوراً عند سائر الكتاب وفي سائر المؤلفات في تلك الفترة^(١).

ولكن الملمح الأهم عند دوركايم أنه ينطلق من الاعتقاد بأن العلم - أي العقل - يمكن أن يساعدنا على توجيه مسارنا، وتحديد الغاية التي يجب أن نوجه سلوكنا ناحيتها، وتعيين المثل الأعلى الذي يجب أن نصبوا إليه. ولذلك يؤكد في تقديمه لكتابنا الذي بين يدي القارئ: "إمكان وجود تربية أخلاقية تكون برمتها خاضعة للعقل، فذلك ما تتضمنه المسلمة العامة التي اتخذت أساساً للعلم. وأعني بذلك المبدأ العقلي الذي يمكن أن يصاغ في هذه العبارة: ليس هناك في عالم الحقيقة ما يمكن أن نجزم باستعصائه أصلاً على العقل البشري.

من المنطقي بعد هذه المقدمة أن يؤكد دوركايم - مرة أخرى - على الصبغة الدنيوية المحضة لهذه التربية الأخلاقية التي يسعى إلى إلقاء الضوء عليها في هذا الكتاب. ويفصل ذلك بالقول بأن التربية التي يسعى إليها لا تستند إلى المبادئ التي يقوم عليها الدين وحدها، وإنما تركز - قبل هذا وبعد هذا - على أفكار ومبادئ يبررها العقل وحده، فهي في كلمة واحدة تربية عقلية (ذات أساس علمي) خالصة. ويدرك دوركايم

(١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

إدراكا ساطعا أن مثل هذا التجديد في أسس التربية الأخلاقية لا يمكن أن يحدث بدون أن يعكس الآراء التقليدية المتوارثة، ويزعزع العادات والتصورات الراسخة، وبدون أن يستدعي إعادة النظر في النظم التعليمية برمتها، ويضع أمامنا مشاكل جديدة لا نستطيع تجاهلها أو غرض النظر عنها. كما كان دور كالم على بينة تامة من أنه بحديثه من منطلق العلم والعقل سيتعرض لمسائل تثير - للأسف - في نفوس الناس عواطف متناقضة. ولكنه يعود فيؤكد أن مثل هذه المخاوف لا يمكن أن تمنعنا من الخوض في مثل هذه المسائل الخلافية بقدّم ثابتة. ذلك أن الكلام في التربية الأخلاقية بدون تحديد الشروط التي يجب أن تتوافر "لتلقيها" ونشرها بين الناس معناه الحكم على أنفسنا سلفا بعدم الخروج عن محيط المعلومات العامة التي لا تهدف إلى غاية محددة.

وأنبه بكل قوة أنه لا يجوز أن تتبادر إلى أذهاننا التهم التقليدية لرمي بها دور كالم، فهو آخر من يجوز أن توجه إليه تم كهذه. فهو مفكر كان يتبنى منهاجا محافظا محافظا شديدة، ويتوخى من وراء دراسة العلم الاجتماعي تأكيد وضمان استمرار التضامن الاجتماعي في المجتمع. وما يميزه أنه يبغي تحقيق ذلك باستخدام أداة العلم في فهم حياة الناس في مجتمع متغير سريع الإيقاع. ومن هذا المنطلق "المحافظ" أدعو القارئ إلى أن يتأمل كلمات دور كالم في هذا الكتاب (صفحتي ١٠ - ١١ على سبيل المثال) عن العلاقة المتشابكة الملتبسة بين الدين والأخلاق: "لو كانت الرموز الدينية تغطي الحقيقة الأخلاقية من الخارج لاكتفيننا بترع ذلك الغطاء لكي نتكشف لنا الأخلاق في صورة عقلية خالصة ولاستطاعت بذلك أن تفي بالحاجة. ولكن الواقع - كما قلنا - أن الأخلاق والدين قد ارتبطا ارتباطا وثيقا منذ أمد بعيد، وظلا طوال قرون عديدة متشابكين، فلم تصبح العلاقات التي تربطهما علاقات خارجية أو ظاهرية، ولم يعد من السهل فصلهما بعملية يسيرة كما نتصور. ويجب ألا ننسى أنه بالأمس فقط كان الدين والأخلاق يرتكزان

على دعامة واحدة، إذ أن الإله - وهو محور الحياة الدينية - كان أيضًا الضمان الأعلى للنظام الخلقي. وليس في هذا التحالف الجزئي ما يبعث على الدهشة، فواجبات الدين وواجبات الأخلاق تشترك في خاصية واحدة، وهي أنها جميعًا واجبات أو بمعنى آخر أعمال تلزمنا أخلاقيا. فمن الطبيعي إذن أن كان الناس يميلون إلى الاعتقاد بأن كل التزام يكون مبعثه مصدرًا واحدًا. وكان من المتوقع أن يعمل هذا الاختلاط وهذه القرابة على التقريب بين بعض عناصر في الدين وبعض عناصر في الأخلاق. وما لبثت هذه العناصر أن امتزجت حتى صارت لا تتميز عنها، وانتهت الأولى بأن فقدت أو ظهرت بأنها فقدت (والمؤدي واحد) كل كيان ذاتي وكل حقيقة تميزها عن الثانية. وعلى ذلك إذا اكتفينا، حين نريد إخضاع الأخلاق أو التربية الأخلاقية للعقل، بأن نجرد الحقيقة الأخلاقية من كل ما هو ديني، دون أن نعوض عن ذلك شيئًا، فإن هذه العملية نفسها ستؤدي بنا حتماً إلى تجريد الأخلاق من بعض عناصرها الذاتية. ولا يتبقى لنا حينئذ مما يصح أن نطلق عليه اسم الأخلاق العقلية إلا لونا ضئيلاً شاحباً. ولتفادي ذلك الخطر يجب ألا نكتفي إذن بما نقوم به من فصل ظاهري؛ بل يجب أن نذهب بعيداً وأن نقصد رأساً إلى لب المبادئ الدينية لكي نبحث بين ثناياها عن الحقائق الأخلاقية المخبأة فنخلصها لكي نعرف كنهها تماماً ونحدد طبيعتها الذاتية، وبذلك يتسنى لنا أن نعبر عنها بلغة العقل. وخلاصة القول أنه يجب علينا الكشف عن الرموز العقلية لهذه الأفكار الدينية التي ظلت مدة طويلة تجمد في ركامها أهم الأفكار الخلقية".

ومن الطبيعي أنه عندما يتصدى عالم اجتماع لدراسة موضوعات التربية الأخلاقية، فسوف يضع نصب عينيه مطلباً أساسياً هو الوصول إلى معرفة أعمق وأرسخ بالمجتمع الذي نتحدث عنه. والمأمول أن تمدنا هذه المعرفة بالقدرة على نقد الأخلاق السائدة في مجتمعاتنا، طالما كانت الأخلاق غير مناسبة وغير متوائمة مع موقفنا

الاجتماعي. ذلك أننا يجب دائما أبداً أن نكرس أنفسنا للبحث عن أخلاق توائم وضعنا الاجتماعي، على نحو ما يقول دوركايم. فالهدف هنا هو فهم المجتمع على حقيقته وليس الاختصار على الطريقة التي يفهم بها نفسه، والتي قد تكون مخطئة كل الخطأ أو على الأقل قاصرة ومختلة. وهكذا يستطيع العلم أن يكشف عن استمرار مبدأ أخلاقي معين في ضمير المجتمع، وأن يتجاوز ذلك إلى بيان علاقة هذا المبدأ ببعض الظروف الأساسية الملازمة لتنظيمنا الاجتماعي ولعقليتنا الجمعية. وقد يستطيع العلم علاوة على هذا أن يعدنا بالقدرة على التزام موقف معين إزاء واحد أو آخر من المبادئ والآراء الأخلاقية المتعارضة.

بعد أن أنزل دوركايم الأخلاق من السماء إلى الأرض استطاع أن يرى بوضوح الأساس الإنساني للأخلاق التي يسعى إلى أن يتعلمها الناس ويمارسوها عن اقتناع وإيمان. هذا التوجه الإنساني هو في حقيقته توجه اجتماعي، ينظم علاقة الإنسان بغيره من البشر: قريب، وجار، وزميل، ومواطن... إلى آخر صنوف البشر الذين يتعامل معهم أو يدي فيهم رأياً أو يتخذ منهم موقفاً.

وقد حاول دوركايم في محاضراته ومقالاته عن التربية الأخلاقية أن يطبق نظريته بتقديم عرض مفصل للقواعد الأخلاقية. فتناول الأخلاق العائلية، والأخلاق المهنية وأخلاق المواطن من حيث علاقته بالدولة، أو خلق "المواطنة"، وأخلاق التعاقد وغير ذلك. وقد حاول في دراساته تلك، أن يكشف عن الظروف التي نشأت فيها تلك الأخلاق، وأن يلقي الضوء على الوظيفة التي تؤديها كل منها في حياتنا الحاضرة. فلقد كان دوركايم يعتقد دائماً أن علينا لكي نستطيع إصدار حكم سليم على الأخلاق وإعطائها حقها الواجب من الفهم، أن ننطلق من معطيات الحاضر، وكذلك من الواقع التاريخي لها.

إلا أن دور كاتيم قد اقتصر كذلك على تقديم اقتراح مبدئي بالإصلاح الاجتماعي: حيث طالب بأن تقوم في معظم المهن جماعات مهنية منظمة على نحو شبيه بالطوائف المهنية المحكمة التنظيم التي كانت قائمة في الماضي. والواقع أن دور كاتيم قد أدرك إدراكا واضحا حدود وإمكانات العلم في عصرنا الراهن. فالجماعة الإنسانية تطالبنا بأن نتصرف وأن نعيش حياتنا ولا يمكننا أن نعيش هذه الحياة بالشك والريبة. ولا يستطيع المجتمع أن يوقف حركته انتظارا للحل العلمي للمشكلات التي يواجهها. ولا يسعى المجتمع إزاء نقص معرفته الموضوعية بنفسه إلا أن يستلهم هذه المعرفة من داخله، وأن يسعى إلى ترجمة إحساسه بنفسه وعن نفسه إلى سلوك. وهكذا عرفت مجتمعاتنا بعض الشعارات والصيغ والمبادئ التي ليست من طبيعة دينية، لكنها تحتل مع ذلك مرتبة الأفكار الدجاطقية (القطعية) التي يسلم الناس بها ولا يطرحونها على بساط البحث، ولا يتناولونها بالمنافشة. ومن هذه الأفكار، أفكار الديمقراطية والتقدم، والصراع الطبقي مثلا. وسوف يظل هناك داخل كل مجتمع اتجاهان أساسيان لأمد طويل في المستقبل: أولهما اتجاه نحو الحقيقة الموضوعية والعلمية، والآخر اتجاه نحو الحقيقة المستلهمة من الداخل من حياة المجتمع ومن روحه، أو هو اتجاه للبحث عن الحقيقة الأسطورية. وقد عبر مارسل موس عن نفس الرأي تقريبا، حيث قال إن نقص الحقيقة العلمية كثيرا ما يكون بالقدر الذي يدفع الإنسان إلى تفضيل الاعتماد على الطبيعة وعلى الطبيعة وحدها أو على الاختيارات العمياء اللاشعورية للكيان الجمعي.

وهكذا نتبين أن هذه النتائج التي يتوصل إليها دارسو الأخلاق من مدرسة دور كاتيم من دراسة الوضع الراهن أن التناقض بينهم وبين برجسون أو بينهم وبين سوريل يقل أو يختفي كلية. ويبقى الاختلاف بين الفريقين قائما فيما يتعلق برؤية المستقبل وتقييم الماضي. ولقد أثار سوريل قضية سقراط من جديد، وحاكمه مرة

أخرى وأدان من خلال ذلك موقف المثقف المنطلق غير الملزم. أما بالنسبة لدور كاي فقد اختلف حكمه على سقراط، فهو يرى أن سقراط كان أكثر أمانة وأكثر إخلاصاً لأخلاق المجتمع في عصره من أمانة قضاة والتزامهم بتلك الأخلاق. ذلك أن التغيرات التي طرأت على المجتمع، والهزة التي أصابت النظام الاجتماعي القائم في أثينا في ذلك الوقت وما تبع ذلك كله من اهتزاز الأفكار الدينية، كان يتطلب قيام معتقدات دينية وأخلاقية جديدة. ومن هنا كان رأى دور كاي أن سقراط كان أكثر أمانة على أخلاق مجتمعه من قضاة الذين حاكموه وأدانوه. أما برجسون فقد أكد بصفة خاصة على رسالة سقراط الدينية والصوفية، وعلى موقف الحكيم الذي جسده سقراط في سلوكه.

ولا شك أن الخلاف الحقيقي بين هذين التفسيرين ما هو إلا انعكاس لآراء والاتجاهات الأساسية التي انطلق منها كل منهما منذ البداية، فدور كاي ينطلق في نظريته في الأخلاق (والمقصود الأخلاق التي تسود موضوعياً تكويناً اجتماعياً معيناً) من الثنائية الأخلاقية الصارمة، وهو سمة من سمات المذهب النفعي القديم في الأخلاق. فالأخلاق بهذا الشكل تبدو شيئاً خيراً وملزماً، ذلك أن القواعد الأخلاقية تكون ملزمة ومرغوبة في نفس الوقت. ويتفق دور كاي في العنصر الأول من تشخيصه هذا للأخلاق مع موقف كانط إلى حد ما. فإذا كان كانط يفترض وجود المجتمع باعتباره كيانه متميزاً على نحو معين عن الأفراد. لأنه بدون هذا المنطلق تصبح الأخلاق بلا موضوع ويفقد الإلزام أساسه وسنده الرئيسي. ويفسر ذلك لنا الاستسلام الكامن في القواعد الأخلاقية؟، فهي لا تصبح ذات دلالة وذات معنى إلا إذا كان الموضوع الذي تخضع له يحتل مرتبة أسمى وأرفع من الأفراد. ولا يمكن أن يكون هذا سوى الجماعة، أو الإله عند مفكرين آخرين. أما بالنسبة لدور كاي فالاختيار (أعني بين أن يكون المصدر الجماعة أو المقدس) لا أهمية

له على الإطلاق، ذلك أن المقدس في رأيه ليس سوى تعبير رمزي عن الجماعة. والحاسم في موقف دوركايم على أي حال أنه استطاع انطلاقاً من مفهوم المجتمع أن يوضح إلى أقصى حد ممكن الطبيعة المزوجة للأخلاق، وذلك على النحو التالي: لما كان المجتمع خارجاً عنا وقائماً في مستوى أعلى منا، فإنه يأمرنا بفعل هذا وترك ذاك، وكنا من ناحية أخرى قد تشبعنا بهذا المجتمع فأحببناه وتطلعنا إليه وتمسكنا به.

أما برجسون فينطلق من تشخيص مماثل للأخلاق باعتبارها ضغطاً ودعوة في نفس الوقت. ذلك أن الصيغة العامة للأخلاق تنطوي على جانبين: الأول نسق من الأوامر تمليه بعض الضرورات الاجتماعية اللاشخصية، ومجموعة من النداءات الموجهة إلى ضمير كل فرد، وهي دعوات صادرة عن أشخاص يجسدون أفضل ما في البشرية على سبيل المثال. وهو يضع الإلزام هنا في مستوى فكري تحتي أو في مرتبة فكرية أدنى، بينما يضع التأثير الناشئ عن هذه النداءات في مرتبة فكرية أرقى. فإذا كان برجسون قد أغفل بُعد تمثل الفرد لقيم المجتمع وأوامره، فإن برجسون قد تميز بما كان يتميز به تارد، ألا وهو إدراكه السليم لإمكانات الابتكار والتجديد الفردي، وهو المجال الذي ظل مغلقاً أمام دوركايم.

وقد اعتمد دوركايم على نظريته في الأخلاق في تحديد أسس التربية الأخلاقية، كما سنطالع تفصيلاً في الكتاب الذي بين أيدينا، وهو يوضح بكل جلاء أن التربية الأخلاقية يجب أن تعتمد بنفس القدر وبنفس الشكل على عنصرين اثنين. فيجب أن يكون هناك - من ناحية - نظام معين لتنظيم السلوك، وهكذا تمثل روح التنظيم العنصر الأول في هذا النظام الأخلاقي. ومن ناحية أخرى يجب على الإنسان لكي يكون كائناً أخلاقياً أن يتعلق بشيء آخر غير ذاته هو، فيشعر بالتماسك مع مجتمع معين وبالارتباط الوثيق معه. ومن ثم يمثل العنصر الثاني لهذا النظام الأخلاقي في الارتباط بجماعة

اجتماعية معينة. وهكذا ترجع أزمة المجتمعات الأوروبية إلى أن النظام الجمعي في صورته التقليدية قد فقد مكانته وسلطته. ويتجلى هذا في تعارض الاتجاهات المختلفة على المستوى العام وما يستتبعها من اضطرابات وفوضى. فالأخلاق في هذه المرحلة بصددها عملية إعادة البناء، فهي تبحث عن نفسها وتفتش عن هويتها. ومن ثم يجب الاعتماد على قوى الضمير الفعالة والخلاقة في نفس الوقت. أما طالما كان النظام الأخلاقي قاصرا بسبب الظروف المشار إليها، فلا بد من موازنة ذلك الوضع من خلال القدرات المختلفة على العطاء والتضحية. ولا بد أن ينفعل الأفراد وأن يشاركوا مشاركة جادة في البحث عن أهداف جماعية كبرى، فلا بد لهم أن يحبوا مثلاً أعلى اجتماعياً معيناً.

أما في المرحلة الراهنة من تطور الأخلاق فإننا نستطيع أن نتبين عنصراً ثالثاً، ذلك هو تدبر القواعد الأخلاقية والحكم عليها. فلم يعد من الممكن بعد الاكتفاء بأداء أفعال معينة بشكل ثابت ومحدد، إنما يجب اختيار القواعد التي تحدد هذه الأفعال اختياراً حراً، فهذا القبول الحر لا يمكن أن يكون في الواقع إلا قبولاً مستتيراً، لأنه صادر عن قدرة على الحكم والتمييز. ومن هنا تستوجب التربية الأخلاقية تقديم القواعد الأخلاقية مشفوعة بالتفسير والتوضيح بحيث يفهم الإنسان أسبابها وعلة وجودها. ولذلك يجب أن يتعلم الطفل كيف يفهم بيئته ويفهم عصره.

وبعد

فلا يمكن أن أنهي كلمتي هذه دون أن أذكر بالعرفان الفضل العظيم الذي قدمه المرحوم أ.د. السيد بدوي بترجمته لهذا العمل العظيم. ومع أن هذا العمل ليس الترجمة الوحيدة التي قدمها، فقد قدم قائمة طويلة، فإنه ولا شك يأتي في مقدمتها، على الأقل في

ضوء حاجة مجتمعنا المصري الماسة اليوم إلى تربية أخلاقية. أما فضل أستاذ الأجيال علي عبد الواحد وإني على علم الاجتماع فليس في حاجة إلى تقرير، وهو يستعصى على الحصر في مثل هذه المقدمة المختصرة. فلأرواحهما الطاهرة خالص الدعوات بالرحمة جزاء ما قدما للعلم على مدى الأجيال.

نحن لا نقرأ كتاب دوركايم لكي نستخلص منه وصفة ("روشتة") أخلاقية للعمل، ولكننا نراه أساسا - من بين أسس أخرى - لإدارة حوار حول التربية الأخلاقية في مجتمعنا. هذا مع أننا ندرك تمام الإدراك أنه كتب في عصر غير عصرنا وفي مجتمع غير مجتمعنا، ولكنه مازال يحمل كثيرا من القيمة والفائدة، وهذه هي عظمتة التي لن يححوها اختلاف الأماكن وتعاقب الأزمان.

محمد الجوهري

تنبيه (١)

هذه المحاضرات في « التربية الأخلاقية » هي أول ما ألقى دوركيم من دروس في السوربون عن علم التربية، وكان ذلك في عام ١٩٠٢ - ١٩٠٣ . وكان دوركيم قد شرع في إعدادها منذ زمن بعيد في أثناء قيامه بالتدريس في جامعة بوردو . ثم أعاد القاءها بعد ذلك - كما حدث في عام ١٩٠٦ - ١٩٠٧ بدون أن يغير فيها شيئا . وتنظم هذه المحاضرات عشرين درسا ، ولكننا لا نشر منها هنا غير ثمانية عشر ، لأن المدرسين الأولين يعالجان مناهج البحث في علم التربية . وأولها هو الدرس الذي افتتح به دوركيم محاضراته ونشر في يناير ١٩٠٣ في « مجلة الميتافيزيقا والأخلاق » ، ثم أعيد طبعه في الكتيب الذي نشرناه عام ١٩٢٢ بعنوان : « التربية وعلم الاجتماع » ٢ .

وقد كان دوركيم يكتب دروسه بالتفصيل ، ولذلك فإننا سنجد هنا صورة مطابقة في نصوصها للمسحوظ الذي كتبه . والتصحيحات التي قننا بها ، بعضها شكلي بحت وبعضها لا يستحق الذكر . ومهما يكن من شيء في صدها فليس منها ما يؤثر في فكرة المؤلف نفسها ، ولذلك لم نجد فائدة في الإشارة إلى مواطن هذه التصحيحات .

ونرجو من القارئ أن يلتبس لنا العذر في عيب ينطوي عليه هذا الكتاب ولم نستطع تجنبه عندما قننا بنشره . وذلك أن أول كل درس من هذه الدروس يعالج في الغالب مسائل قد عرض لها المؤلف في آخر الدرس السابق ؛ ويرجع السبب في هذا أحيانا إلى أن المؤلف يعمل على تلخيص ما سبق حتى يستطيع ربطه بموضوع الدرس التالي ؛ وأحيانا إلى أنه يكتب من جديد تفصيلا لحقائق لم يكن لديه وقت كاف لتفصيلها شفويا في المحاضرة السابقة . وكان لزاما علينا حتى نستطيع تفادي هذا النقص أن نعبد إلى تغييرات واسعة النطاق نتحكم بها تحكما في اتجاه

(١) وضع هذا التنبيه العلامة بول فوكونييه (Fauconnet) أستاذ علم الاجتماع بالسوربون سابقا وتلميذ العلامة دوركيم وزوج ابنته . وهو الذي قام بنشر هذا الكتاب بعد وفاة مؤلفه ، كما قام بنشر بحوث أخرى لدوركيم لم يتم نشرها في حياته . (الترجم)

(٢) (Education et Sociologie, Alcan Paris 1922) نشر هذا الكتيب كذلك العلامة فوكونييه بعد وفاة دوركيم .

المؤلف وترتيبه . ولكننا رأينا أن هذه الاعتبارات الأدبية الخالصة لا يصح أن ترجح كفتها على الاحترام الواجب للنص الأصلي . هذا الى أن أول كل درس كثيرا ما يختلف عن آخر الدرس السابق بتفصيلات ذات بال . والجزء الأول من هذه المحاضرات هو أكل ما كتب دوركيم عما يسمى « الأخلاق النظرية » . ويتنظم البحث في نظريات الواجب والخير والاستقلال الذاتي . وقد نشر دوركيم جزءا من هذه المحاضرات بعنوان « التعريف بالظاهرة الخلقية *Determination du fait moral* » في « نشرة الجمعية الفلسفية الفرنسية *Bulletin de Société Française de Philos.* » عام ١٩٠٦ . ثم أعيد طبعه في الكتاب الذي نشر بعنوان « الفلسفة وعلم الاجتماع » (١٩٢٤) (١) . ويظهر أن هذه المسائل نفسها قد أعيد بحثها في مقدمة « الأخلاق » التي كان دوركيم يستغل في إعدادها في الأشهر الأخيرة من حياته . وقد نشر الأستاذ موس (Mauss) جزءا منها في « المجلة الفلسفية » عام ١٩٢٠ (في المجلد التاسع والثمانين ص ٧٩) . وليس من شك في أن فكرة دوركيم قد تغيرت فيما يتعلق ببعض النقاط منذ سنة ١٩٠٢ الى سنة ١٩١٧ .

وقد كان من الواجب أن يشمل الجزء الثاني من هذه المحاضرات ثلاثة أقسام حتى يتحقق التماثل بين الجزئين : قسم يبحث في روح النظام ، والثاني في روح التفاني ، والثالث في الاستقلال الذاتي للارادة ، حيث ندرس المسائل هذه المرة من الناحية البيداغوجية الخالصة . غير أن البحث الأخير من هذه البحوث الثلاثة لم يظهر في هذه المحاضرات ، ويرجع السبب في هذا الى أن تربية الاستقلال الذاتي تتصل « بتعليم الأخلاق في المدارس الأولية » ، وهو موضوع قد عالجته دوركيم على حدة مرات عديدة وخاصة في عام ١٩٠٧ - ١٩٠٨ في سلسلة كاملة من المحاضرات . ومخطوط هذه المحاضرات ليس في حالة تمكنا من طبعه الآن .

ويلاحظ أن تقسيم الدروس لا يتفق تمام الاتفاق مع تقسيم الموضوعات الى فصول . فكثيرا ما ينتقل المؤلف في أثناء الدرس الواحد من موضوع الى آخر . وقد وضعنا في الفهرس خطة هذا الكتاب في تقسيمه لموضوعاته .
بول فوكوبه

التربية الأخلاقية

الدرس الأول

مقدمة — الأخلاق غير القائمة على الدين ١ •

لما كنا سنتكلم عن التربية الأخلاقية بوصفنا «بيداجوجيين» ، فقد بدا لنا من الضروري أن نحدد ماذا ينبغي أن يقصد بكلمة «بيداجوجيا» • وسنوضح في بادئ الأمر أن البحوث التي تطلق عليها الآن هذه الكلمة ليست بحوثا علمية • وليس معنى ذلك أن تكوين علم للتربية غير ممكن • ولكن « البيداجوجيا » (بوضعها الحالي) ليست ذلك العلم • وهذه التفرقة ضرورية حتى لا نتحكم على النظريات البيداجوجية بمقتضى المبادئ التي لا توائم إلا الأبحاث العلمية الخالصة • فالعلم يجب أن يبحث بأقصى ما يمكن من الحذر ولا يتحتم عليه أن يصل الى غاية في وقت معين • ولكن ليس للتربية الحق في أن تكون صبورة الى هذا الحد لأنها تلبى نداء ضرورات حيوية لا تستطيع الانتظار • فعندما يستدعى أى تغيير في الوسط القيام بعمل ملائم فإن هذا العمل لا يحتل التأجيل • وكل ما يستطيع « البيداجوجي » ويجب عليه أدؤه هو أن يجمع — بقدر ما يستطيع من أمانة التفسير — كل المعلومات التي يضعها العلم تحت تصرفه في كل لحظة من الزمن ليسترشد بها في عمله • ولا نستطيع أن نطلب منه أكثر من ذلك •

وكما أن « البيداجوجيا » ليست علما فهي كذلك ليست بفن • لأن الفن في الواقع يقوم على مجموعة من العادات والممارسة والحدق المنظم • فن التربية شيء آخر غير « البيداجوجيا » لأنه يتضمن في الطريقة التي يتكرها كل مرب لنفسه وفي الخبرة العملية التي يكتسبها المعلم •

(١) هذه هي الترجمة التي اخترناها للتعبير عن كلمة (La morale laïque) ويقصد بها الاخلاق التي لا تسوحى مبادئها من تعاليم الدين والكتب المنزلة (المترجم)

هما اذن شيان يختلفان تمام الاختلاف ، حتى يمكن القول بأن المعلم الحاذق لا يشترط فيه أن يكون ملما بكل النظريات « البيداجوجية » . وعلى العكس من ذلك قد يكون عالم التربية أقل الناس دراية من الناحية العملية . فما كنا لنفكر في أن نعهد بأحد الفصول الى « موتني Montaigne » أو الى روسو . والاختلاف المتكرر الذى منى به « بستالوتزى Pestalozzi » (فى مزاوالتة لمهنة التدريس) يثبت أنه لم يكن متمكنا كل التمكن من فن التربية . فالبيداجوجيا اذن شئ وسط بين العلم والفن . فهى ليست فنا لأنها ليست مجموعة من العمليات المنظمة ولكنها أفكار ذات صلة بهذه العمليات . هى مجموعة من النظريات ؛ ومن هذه الناحية تقترب من العلم . غير أنه بينما يكون الهدف الوحيد للنظريات العلمية هو التعبير عما هو كائن فان النظريات التربوية تهدف مباشرة الى توجيه سلوكنا . ومع أنها ليست الناحية العملية بالذات فهى تمهد لها وتقترب منها كثيرا وتستمد سبب وجودها من دواعى العمل . وقد حاولت أن أعبر عن هذه الطبيعة المزوجة اذ قلت ان البيداجوجيا « نظرية عملية » . وهذا التعريف يحدد طبيعة الفوائد التى تنتظرها منها . فهى ليست الناحية العملية وعلى ذلك لانستطيع أن نستغنى بها عن الخبرة العملية ؛ ولكنها تضىء أماننا السبيل للعمل ، وما تسديه إلينا من نفع هو مايسديه التأمل من نفع فى نطاق التجارب المهنية .

فلو تجاوزت حدود منطقتها الشرعية وأرادت أن تحتل مكان التجربة فى تعيين هذه الطريقة أو تلك بحيث لا يكون أمام المربي الا تطبيقها آليا هبطت الى مصاف التعاليم التحكيمية . وكذلك اذا حاولت التجربة أن تستغنى عن كل تفكير « بيداجوجى » ، فانها تنحدر بدورها الى نوع من الآلية العمياء ، أو على الأقل تخضع لتفكير فاسد الحقائق عار عن المنهج . اذ أن « البيداجوجيا » ليست فى النهاية الا نوعا من التفكير الذى يعتمد كثيرا على تنظيم الحقائق ودعمها بالوثائق ما أمكن بحيث يتهيأ له أن يكون فى خدمة من يمارسون التعليم .

والآن بعد أن قلنا كلمتنا فى هذه المسألة التى كثيراً ما كانت هدفاً لأحكام متسرعة نستطيع أن نطرق الموضوع الذى سيكون محل عنايتنا

هذا العام وأعنى به مشكلة التربية الخلقية . ولكى نستطيع معالجة هذا الموضوع بطريقة منظمة أعتقد أنه من المستحسن أن نحدد الأوضاع التى تقوم عليها هذه المشكلة اليوم . إذ أنها تبرز إلينا فى ظروف خاصة كانت فى الواقع سبباً لهذا الأزمة التى يعاينها نظامنا التقليدى فى التربية ، تلك الأزمة التى تكلمت عنها فى الدرس الماضى والتى بلغت اليوم غايتها من الحدة . وبهنا الآن أن ندرك أسبابها .

وانى إذ اتخذت موضوعاً لمحاضراتى هذا العام مشكلة التربية الخلقية فذلك لا يرجع الى أهميتها الخاصة التى اعترف بها دائماً رجال التربية فحسب ، بل لأن هذه المشكلة تضعنا اليوم أمام ظروف تحتم علينا البت فيها بغاية السرعة . فهذه المشكلة — كما قلت — هى سبب الأزمة التى يعاينها نظامنا التقليدى للتربية . وهى التى تهز هزاً قد يبلغ أحياناً درجة كبيرة من العنف والخطورة . إذ لا يخفى أن كل مامن شأنه أن يضعف تأثير التربية الخلقية ، وكل ما يخشى منه التشكيك فى رسالتها ، يهدد فى الوقت نفسه الخلق العام فى صميمه . ولهذا فإن هذه المسألة تقتضى المربين كثيراً من العناية والاهتمام وتتطلب منهم علاجاً سريعاً .

ومما دعا لظهور هذه الحالة ، ولا أقول لخلقها — إذ أنها كانت فى الحقيقة كامنة وتحين الفرص للظهور بجلاء — الثورة التربوية العظيمة التى اتخذت طريقها الى بلدنا منذ عشرين سنة . فلقد استقر عزمنا على أن تكون التربية الخلقية التى نلقنها لأبنائنا فى المدارس ذات صبغة دينوية محضة . ونعنى بذلك التربية التى لا تستند الى المبادئ التى تقوم عليها الديانات المنزلة ، وانما تركز فقط على أفكار ومبادئ يبررها العقل وحده ؛ أى أنها فى كلمة واحدة تربية عقلية خالصة . ولكن تجديداً كهذا له أهميته لا يمكن أن يحدث بدون أن يعكس الآراء المكتسبة ، ويزعزع العادات الراسخة ، وبدون أن يستدعى إعادة النظر فى النظم التعليمية برمتها ويضع أمامنا مشاكل جديدة لانستطيع أن نفعل عنها . وانى لأدرك جيداً أننى أتعرض هنا لمسائل تثير — لسوء الحظ — فى نفوس الناس عواطف متناقضة . ولكن هذا لا يمنعنا من الخوض فيها بقدم ثابتة ؛ لأن الكلام فى التربية الخلقية بدون أن نحدد الشروط التى يجب أن تتوافر

لتلقيها معناه الحكم على أنفسنا سلفا بعدم الخروج عن محيط المعلومات العامة التي لا تهدف الى غاية محددة . ولا يتعين علينا أن نبحث هنا كيف تكون التربية الخلقية بالنسبة للانسان بوجه عام ، بل بالنسبة للرجل الذي يعيش في وقتنا هذا وفي بلدنا هذا . ولما كانت الغالبية العظمى من أبنائنا تستقف في مدارسنا العامة فان هذه المدارس هي التي تضطلع بالفعل ويجب أن تضطلع بمهمة الحراسة لطابعنا القومي . وهي — بالرغم مما قد يقال — الجهاز المنظم لسير التربية العامة . ولذا فان اهتمامنا هنا يجب أن ينحصر فيها على الخصوص ، كما يجب أن ينحصر تبعا لذلك في التربية الخلقية كما يجب أن تفهم وتدرس فيها . واني لجد مقتنع بأننا اذا بحثنا هذه المسائل بروح علمية سئل علينا أن نعالجها دون أن نثير أية عاطفة أو نجرح أى شعور مشروع .

أما امكان وجود تربية أخلاقية تكون برمتها خاضعة للعقل فذلك ما تتضمنه المسئلة العامة التي اتخذت أساسا للعلم . وأعني بذلك المبدأ العقلي الذي يمكن أن يصاغ في هذه العبارة : ليس هناك في عالم الحقيقة ما يمكن أن نعجز باستقصائه أصلا على العقل البشرى . واذا كنت أطلق على هذا المبدأ كلمة « مسلمة Postulat » فاني أستخدم في الحقيقة تعبيراً لا يفي بالفرس . فقد كان لذلك المبدأ تلك الصفة (أى صفة المسئلة) عندما شرع العقل لأول مرة في اخضاع الحقيقة لسلطانه ، وهذا على فرض أن من الممكن تحديد بداية لغزو العقل لعالم الماديات . فعند ما بدأ العلم يتكون ، كان يتعين عليه أن يفرض امكان وجوده ، وأن يفرض أن الأشياء يمكن التعبير عنها بلغة علمية أو بمعنى آخر بلغة عقلية ، لأن كلا التعبيرين مترادف . ولكن هذا المبدأ الذي فرضه العقل ليكون أساسا وقتيا يبنى عليه نظرياته أصبح بالتدريج حقيقة ثابتة وبرهنت على صحته نتائج العلم نفسه . فقد أثبت العلم أن الظواهر المختلفة يمكن ربطها بعضها ببعض تبعا لعلاقات عقلية وذلك بالكشف عن هذه العلاقات . ولا شك أن هذه العلاقات كثيرة أو اذا شئت فقل ان هناك عدداً منها لاحصر له لا تزال نجعله ولا شيء يمكن أن يؤكد لنا أننا سنصل يوما الى كشفها جميعا وأنه سيأتى وقت يصل العلم فيه الى نهايته بحيث يعبر بطريقة تنطبق تمام الانطباق على كافة الأشياء المحسة . وان كل المظاهر لتدفعنا حقا الى الاعتقاد بأن التقدم

العلمى سوف لا يوصد بابه أبدا . ولكن المبدأ العقلى لا يتضمن فى الواقع مقدرة العلم على استيعاب عالم الحقيقة بأكمله ولكنه ينفى فقط ما يزعمه بعضهم من أن بعض أجزاء الحقيقة أو بعض أنواع الظواهر لا يمكن إخضاعه بتاتا للتفكير العلمى . ومعنى ذلك أن هذه الأشياء غير عقلية بطبيعتها . فالمذهب العقلى لا يفترض أبدا أن العلم يستطيع أن يمتد الى الحدود النهائية لمسألة ما . ولكنه يقرر فقط أنه ليست هناك حدود يستحيل على العلم أن يمبرها . واذا فهمنا هذا المبدأ على هذا النحو فاننا نجد فى تاريخ العلوم نفسه ما يشبهه . فالطريقة التى تقدم بها العلم أثبتت لنا أنه من المستحيل تحديد نقطة لا يستطيع التفسير العلمى أن يتخطاها . فقد أتيح له فى سر أن يتخطى جميع الحدود التى أريد ألا يتعداها ؛ وكلما خيل اليه أنه وصل الى أقصى ما يستطيع ارتياده لاثبت أن نراه بعد أمد طويل أوقصر يواصل سيره الى الأمام ويخترق مناطق أخرى كنا نعتقد أنها محرمة عليه . فمنذما تم تكوين علمى الطبيعة والكيمياء خل لبعض الناس أن العلم سيقف عند هذا الحد . وكان الاعتقاد أن عالم الحياة يخضع لمبادئ غامضة تخرج عن نطاق التفكير العلمى . ولكن لم تلبث العلوم البيولوجية أن تكونت على الرغم من هذا الاعتقاد . وأعقب ذلك علم النفس الذى كان ظهوره نفسه دليلا على خضوع الظواهر النفسية كذلك لفهم العقل . ولا شيء يمنعنا من أن نفترض امكان حدوث الشيء نفسه بالنسبة للظواهر الحلقية . وليس هناك من سبب يجعل هذه العقبة الأخيرة التى نحاول أن نعترض بها تقدم العقل أصعب اجتيازاً من سابقتها . والواقع أن هناك علما قد تكون بالفعل وهو وان كان لا يزال فى أطواره الأولى قد أخذ على عاتقه أن يعالج ظواهر الحياة الحلقية كما لو كانت ظواهر طبيعية أو بمعنى آخر عقلية . واذا كانت الأخلاق شيئا عقليا ، أى أنها لا تبعث فى نفوسنا الا أفكارا وعواطف يقررها العقل ، فاما اذا اذن يتحتم علينا حين نريد أن نثبتها فى العقول والطبائع أن نصعد الى وسائل لا تدخل فى نطاق العقل ؟

فليست التربية القائمة على دعائم عقلية خالصة ممكنة من الناحية المنطقية فحسب ، بل انها تنحتم علينا اذا نظرنا الى تطور تاريخنا . ولو كانت التربية قد اتخذت فجأة ذلك الطابع منذ سنوات لحالنا الشك فى أن يكون

ذلك التغير المفاجيء قد تضمنه التغير في طبيعة الأشياء . ولكنه لم يحدث ، في الحقيقة ، الا نتيجة لتطور بطيء متواصل ترجع أصوله الى فجر التاريخ . فنحن نشهد منذ قرون عديدة أن التربية الخلقية تسير شيئاً فشيئاً نحو الطالع الزمنى ^١ وقد قيل أحيانا أن الشعوب البدائية ليس لها نظام خلقى . وكان هذا بلا شك خطأ تاريخياً . فما من شعب الا وله نظامه الخلقى ، غير أن أخلاق الشعوب المتأخرة تختلف عن أخلاقنا . وأهم ما تتصف به الأخلاق عند هذه الشعوب أنها دينية خالصة . أعنى بذلك أن أكثر الواجبات وأهمها ليست تلك التى تنظم علاقة الانسان بغيره من حوله ولكنها واجباته نحو الآلهة . وليست أهم التزاماته فى أن يحترم جاره ويماونه ويساعده ، بل انها تنحصر فى القيام بالشعائر المفروضة وتآديتها كما يجب والوفاء بحق الآلهة وتضحية النفس اذا لزم ذلك فى سبيل مجدهم . أما الخلق الانسانى فانه يقتصر حينئذ على عدد بسيط من المبادئ التى لا يلقى انتهاكها الا عقاباً يسيراً ، وذلك لأنها لم تكن تعد من صميم الأخلاق فنلاحظ عند قدماء اليونان أن القتل كان يحتل فى قائمة الجرائم مكاناً أدنى من الآثام التى تقترب ضد الدين . وكان من الطبيعى فى أحوال كهذه أن تكون التربية الخلقية ذات صبغة دينية خالصة ، حتى تتشى مع طابع الأخلاق نفسها . فان المعلومات الدينية هى التى تصلح وحدها لأن تكون أساساً لتربية تضع نصب عينها قبل كل شيء تعليم الانسان ما يجب عمله نحو الكائنات المقدسة . ولكن الأوضاع قا. تغيرت شيئاً فشيئاً : فتعددت الواجبات الانسانية وتحددت وأخذت تحتل مكان الصدارة ، على حين أن الواجبات الأخرى (التى لاتتصل بالمحيط الانسانى) أخذت على العكس من ذلك فى الاضمحلال . ونستطيع أن نقول ان الديانة المسيحية نفسها هى التى ساعدت على الوصول سريعاً الى هذه النتيجة . فانها ديانة انسانية خالصة : اذ تصور لنا أن موت المسيح قد كان فى سبيل الانسانية ، وتعلن أن أهم الواجبات فى سبيل ارضاء الله هو قيام المرء بواجباته نحو أخيه الانسان . وبالرغم من بقاء بعض الواجبات الدينية الخالصة ، أو بمعنى آخر بعض الشعائر التى تتجه نحو الآلهة ، فان المكان الذى تحتله تلك

(١) نقتصد به ما يقابل الطابع الدينى

الشعائر ، وما تتصف به من الأهمية يتضاءل شيئا فشيئا . فلم تعد الجريمة
٨ فيما يقترب في حق الآلهة . وإنما أصبح خطرها بمقدار مالها من افتتات على
قيم الأخلاق . ومما لاشك فيه أن الدين مازال ذا أثر بين في الأخلاق ،
فهو الذى يضمن لها الاحترام ويقوم برده من تحدته نفسه بخرقها . ولا
يزال كثير من الناس يعتقد أن كل اهانة موجهة للخلق إنما هى تفريط فى
جنب الاله . ولكن وظيفة الدين الآن تقتصر على حماية الأخلاق . فالنظام
الخلقى لم يشرع للآلهة وإنما شرع للناس . والدين إنما يتدخل ليضمن له
قوة النفاذ . وهكذا نجد أن مادة واجباتنا تتحرر بنسبة كبيرة من التعاليم
الدينية ، وكل ما يربطها بهذه التعاليم الآن هو رباط ضمان لارتباط أساس .
ولقد زاد استقلال الأخلاق الذاتى قوة بقيام البروتستنتية ، وذلك لأن هذا
المذهب يحد كثيرا من قيمة الشعائر فى ذاتها ، ولم يقم الا على القيم
الأخلاقية لفكرة الألوهية . ثم جاءت الفلسفة الروحية فأتمت مبادئ المذهب
البروتستنتى . ولم يعد الآن حتى بين الفلاسفة الذين يعتقدون بضرورة
الجزء السماوى من لا يسلم بأن الأخلاق يمكن أن تقوم على أساس بعيد كل
البعد عن كل مبدأ لاهوتى . وهكذا نرى أن الرباط الوثيق الذى كان
يربط قديما الأخلاق بالدين أخذ بمضى الزمن ينحل شيئا فشيئا . وإذا كنا
الآن نطالب بفصل مجال الدين عن مجال الأخلاق فإنا لا نفعل سوى أن نسير
مع مجرى التاريخ . وليس الانقلاب الذى يحدث الآن الا نتيجة لتطورات
بدأت منذ زمن بعيد .

ولكن بالرغم مما نراه من سير التيار فى اتجاه حتى ، وبالرغم من أن
الوضع الجديد سيفرض نفسه على الناس ان عاجلا أو آجلا ، وبالرغم من
أننا لانجد من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أن ذلك سابق لأوانه ، فإن هذا
الوضع لا يشق طريقه بدون صعوبة ، وذلك لأن العقول لم تنهأ بعد تمام
التهيؤ لقبولها . والشرط الأساسى للتغلب على الصعوبات هو ألا نحاول
أن تغافل عنها . ونحن مع اعجابنا بما تم حتى الآن نعتقد أن فى الامكان
الوصول الى نتائج أتم وأكمل لو بدأنا بالتخلص من الشعور ببساطة
٩ المسألة وسهولتها . فالمسألة لم تعد فى نظر بعض الناس ، أن تكون عملية
سلبية يسيرة ، ويتراءى لهم أنه يكفى لجعل التعليم مدنيا أى خاضعا للعقل أن

نتزع منه كل ما يشوبه من العناصر غير الدنيوية ؛ وأنا بعملية طرح يسيرة نستطيع أن نخلص الأخلاق العقلية من كل ما علق بها من الطفيليات الدخيلة التي كانت تغطيها وتحول بينها وبين الظهور بمظهرها الحقيقي . وعلى ذلك نستطيع — على حد قولهم — أن نكتفى بتعليم المذاهب الأخلاقية القديمة التي كان يسير عليها آباؤنا دون الرجوع الى ما يشوبها من تعاليم دينية . ولكن المسألة في الحقيقة أكثر تعقيداً من ذلك ؛ فلا يكفي فيها أن نصد الى حذف بسيط لكي نصل الى الغرض انذى نشده بل انها تستلزم تغييراً شاملاً عميقاً . فلو كانت الرموز الدينية تغطي الحقيقة الأخلاقية من الخارج لاكتفينا بنزع ذلك الغطاء لكي تتكشف لنا الأخلاق في صورة عقلية خالصة ولاستطاعت بذلك أن تقي بالحاجة . ولكن الواقع — كما قلنا — أن الأخلاق والدين قد ارتبطا ارتباطاً وثيقاً منذ أمد بعيد ، وظلا طوال قرون عديدة متشابكين ، فلم تصبح العلاقات التي تربطهما علاقات خارجية أو ظاهرية ولم يعد من السهل فصلهما بعملية يسيرة كما تتصور . ويجب ألا ننسى أنه بالأمس فقط كان الدين والأخلاق يرتكزان على دعامة واحدة اذ أن الاله وهو محور الحياة الدينية كان أيضاً الضمان الأعلى للنظام الخلقى . وليس في هذا التحالف الجزئي ما يبعث على الدهشة ؛ فواجبات الدين وواجبات الأخلاق تشترك في خاصية واحدة وهي أنها جميعاً واجبات أو بمعنى آخر أعمال تلزمنا أخلاقياً . فمن الطبيعي اذن ان كان الناس يميلون الى الاعتقاد بأن كل التزام يكون مبعثه مصدراً واحداً . وكان من المتوقع أن يصل هذا الاختلاط وهذه القرابة على التقريب بين بعض عناصر في الدين وبعض عناصر في الأخلاق ، وما لبثت هذه العناصر أن امتزجت حتى أصبحت واحدة ؛ واتحدت بعض الأفكار الخلقية ببعض الأفكار الدينية حتى صارت لا تتميز عنها وامتتهت الأولى بأن فقدت أو ظهرت بأنها فقدت (والمؤدى واحد) كل كيان ذاتي وكل حقيقة تميزها عن الثانية . وعلى ذلك اذا اكتفينا ، حين نريد اخضاع الأخلاق أو التربية الأخلاقية للعقل ، بأن نجرد الحقيقة الأخلاقية من كل ما هو ديني ، دون أن نعوض عن ذلك شيئاً ، فإن هذه العملية نفسها ستؤدى بنا حتما الى تجرييد الأخلاق من بعض عناصرها الذاتية . ولا يتبقى لنا حينئذ مما يصح أن نطلق عليه اسم الأخلاق العقلية الا لونا ضئيلاً شاحباً . ولتفادى ذلك الخطر يجب

ألا نكتفى اذن بما تقوم به من فصل ظاهرى ؛ بل يجب أن نذهب بعيداً وأن نقصد رأساً الى لب المبادئ الدينية لكى نبث بين ثناياها عن الحقائق الأخلاقية المخبأة فنخلصها لكى نمرف كلها تماماً ونحدد طبيعتها الذاتية وبذلك يتسنى لنا أن نصبر عنها بلغة العقل • وخلاصة القول أنه يجب علينا الكشف عن الرموز العقلية لهذه الأفكار الدينية التى ظلت مدة طويلة تجر فى ركابها أهم الأفكار الخلقية • والىكم مثلاً يوضح هذه الفكرة :

لسنا محتاجين لكثير من التحليل لكى نظهر ما يشعر به الناس من وجوب النظر ، من بعض النواحي ، للمسائل الأخلاقية نظرة تختلف عن كل ماعداها من المسائل الأخرى • فالأوامر الأخلاقية لها طابع خاص يكفل لها احتراماً خاصاً • وبينما تترك الفكر حراً لمناقشة الآراء المتعلقة بالعالم المادى سواء منها مايتعلق بالتنظيم الطبيعى أو العقلى ، بحيط الحيوان أو الانسان فانا لاقبل أبداً أن تكون العقائد الأخلاقية مجالاً لمثل هذه المناقشات وهذا النقد الحر • فاذا عارض أحد فيما يجب على الولد نحو أبويه أو فيما تفرضه علينا الحياة الانسانية من قدسية واحترام ، فان معارضة هذه تثير فى أنفسنا نوعاً من النفور والاعراض يختلف كل الاختلاف عما قد يثيره فى أنفسنا الكفر بحقيقة علمية ؛ وهذا النفور يشبه فى كثير من نواحيه النفور الذى يثيره الملحد فى نفس المؤمن • ويجب أن تتوقع بطبيعة الحال ألا يكون هناك مجال للمقارنة بين الشعور الذى يثيره الخروج على قواعد الأخلاق وبين الشعور الذى يبعثه الاخلال ببعض الواجبات العادية أو ببعض قواعد الحياة العملية أو المهنية • وعكذا نرى أن عالم الأخلاق محاط بسياس من التقديس والرهبة يكفل له البعد عن عبث العابثين مثله فى ذلك مثل عالم الدين • فهو اذن عالم مقدس يسبغ على كل ما يحتويه نوعاً من الاجلال الخاص يرتفع به فوق تجاربنا الفردية ويضفى عليه نوعاً من الحقيقة العلوية • ألسنا نذكر فى أحاديثنا العادية أن الشخصية الانسانية مقدسة وأن ذلك يوجب علينا عدم المساس بها ؟ ومصدر هذا الطابع المقدس الذى نسبغه على الأخلاق يفهم بدون عناء ما دام الدين والأخلاق متحدتين هذا الاتحاد الذى أشرنا اليه • فارتباط الأخلاق يجعلنا ننظر اليهما على أنهما صادران عن قوة الهية يصدر عنها كل ما هو مقدس • فكل ما يخرج عن هذه القوة المقدسة يشترك فى صفاتها

القدسية ويبعد بذلك عن دائرة ما يحيط بنا من الأشياء العادية • ولكننا اذا شرعنا في الكلام عن الأخلاق وقدسيتها بدون الرجوع الى الحقيقة الدينية وبدون أن نستعيض عنها بحقيقة أخرى فان صفة التقديس التي نعترف بها للأخلاق تظهر عارية عن كل أساس • وحينئذ نميل حتما الى عدم الاعتراف بها بل قد يستحيل علينا أن نشعر بوجودها مع أن هذه الصفة قد تكون صادرة عن طبيعة الحياة الأخلاقية نفسها • قد يكون في القواعد الأخلاقية شيء يخول لها صفة التقديس نستطيع أن نبرره ونشرحه منطقيا بدون أن يستدعي ذلك الاستعانة بكائن إلهي أو الرجوع الى الحقائق الدينية الخالصة • واذا كان الاجلال الخاص الذي نضفيه على المبادئ الأخلاقية لم يعبر عنه حتى الآن الا في داخل نطاق الدين فليس معنى ذلك أنه ليس في وسعنا أن نعبر عنه تعبيرا آخر • ويتعين علينا اذن أن نتزعه من خضم هذه الأفكار الدينية التي ربطته بها عادة مزمنة • واذا كانت الشعوب المختلفة قد فترت قدسية الأخلاق بما ينعكس عليها من قدسية الحياة الدينية فليس ذلك مما يرر احجامنا عن ربطها بحقيقة أخرى، حقيقة تجريبية خالصة تهين لنا تفسيراً مقنعا وقد نرى بعد ذلك أن فكرة الاله التي لجأنا اليها قديما لم تكن الا تعبيرا رمزيا عن هذه الحقيقة •

فاذا لم نعن حين نضع برنامجا عقليا للتربية بابرار هذا الطابع المقدس في الأخلاق واشعار الطفل به في صورة عقلية فان الأخلاق التي نلقنها له تصبح عارية من جلالها الطبيعي • وقد يضطرنا ذلك أيضا الى اخماد ذلك المصدر الذي يستمد منه المدرس نفسه جزءا كبيرا من سلطته ومن الحرارة القوية التي يبعثها في قلوب الصغار ويقوى بها أرواحهم • ذلك أن الشعور الذي كان يشعر به عندما كان يتكلم باسم حقيقة عليا دينية كان يرفعه عن عالم الفردية ويمده بمزيد من القوة والنشاط • فاذا لم نصل الى أن نحفظ له هذا الشعور نفسه حين نبني الأخلاق على أساس آخر فقد لانجد أمامنا الا تربية أخلاقية لا هبة لها ولا حياة فيها •

تلك اذن المجموعة الأولى من المسائل الوضعية المعقدة التي تفرض نفسها علينا حين نشرع في انشاء تربية أخلاقية غير قائمة على الدين • فلا يكفى في ذلك أن نحذف بل يجب أن نبدل • يجب أن نكشف عن هذه

القوى الأخلاقية التي لم يستطع الناس حتى الآن تصويرها الا في صورة رموز دينية . يجب أن ننزع عنها هذه الرموز ونبرزها في حقيقتها العقلية العارية ، ان صح هذا التعبير ، وأن نجد الوسيلة لاشعار الطفل بحقيقتها دون الرجوع الى أى وسيط دينى . هذا هو ما يجب أن نهتم به أولا اذا كنا نرغب فى أن تعطينا التربية الأخلاقية كل ما تنتظره منها من نتائج بالرغم من اخضاعها لحكم العقل .

ولكن ليس هذا هو كل شئ . وليست هذه المسائل وحدها هى التي تعرض لنا . فلا يتعين علينا فقط أن نعى حين اخضاع الأخلاق للمذهب العقلى ألا تفقد شيئا من عناصرها الأساسية بل يجب أن يكون من نتائج هذا التحرير المدنى أن تكسب الأخلاق عناصر جديدة . فما سبق أن تكلمت عنه من تغيير أولى لا يؤثر فى آرائنا الأخلاقية الا من حيث الشكل ولكن الموضوع نفسه لا يستطيع أن يظل بدون تعديلات أساسية . وذلك لأن الأسباب التي دعت الى انشاء أخلاق وتربية زمنية ترتبط بالعناصر الأساسية لنظام مجتمعنا الحالى برباط وثيق يؤثر لا محالة فى مادة الأخلاق نفسها وفى محتويات واجباتنا . وفى الحق اذا كنا نشعر أكثر من آبائنا بضرورة تأسيس تربية أخلاقية تكون برمتها خاضعة للعقل فمما ذلك الا لأننا أصبحنا أكثر تعلقا منهم بالمذهب العقلى وما المذهب العقلى الا مظهر من مظاهر الفردية ، وهو فى الواقع مظهرها الفكرى وليس هناك اختلاف بين هاتين الحالتين العقليتين ولكن كليهما صدى للأخرى . فعندما نشعر بحاجة لتحرير الفكر الفردى فان ذلك معناه أننا نشعر بوجه عام بحاجة لتحرير الفرد . والعبودية الفكرية ليست الا احدى العبوديات التي يحاربها مذهب الفردية . وكل تقدم يحرزه هذا المذهب يفتح أمام الضمير الخلقى آفاقا جديدة ويزيد من تشدده فى الحكم على الأشياء . وذلك لأن انتصار مذهب الفردية معناه ارتقاء شعورنا بالكرامة الانسانية وفهمنا لها فهما دقيقا ، ومتى تحقق لنا ذلك تكشف لنا بعض الأنظمة الاجتماعية التي ما كنا نشعر مطلقا فى الماضى بتعسفها عن طبيعة منافية للكرامة الانسانية أى مجانبة للعدالة . ومن ناحية أخرى نرى أن الايمان بالعقل يقوى الشعور الفردى ويدفعه دائما الى الأمام . وذلك لأن الظلم

سخف لا يقبله العقل وتبعاً لذلك فإن شعورنا به يقوى كلما ازداد شعورنا بقوانين العقل . وهكذا نرى أن تقدم التربية الأخلاقية واتجاهها اتجاها عقليا خالصا سيكون من نتيجته حتماً بعث اتجاهات أخلاقية جديدة وتعطش أكبر لروح العدالة وسيشعر الضمير العام بنوع من الطموح الغامض نحو آفاق جديدة . ويمكن القول إذن أن المربي الذى يأخذ على عاتقه إخضاع التربية للمذهب العقلى بدون أن يتنبأ بيزوغ هذه الاحساسات الجديدة وبدون أن يمهّد لها ويوجهها يخل بجزء كبير من واجبه . فهو لا يستطيع — كما قلنا — أن يقتصر على شرح النظم الأخلاقية العتيقة التى كان يعيش عليها آباؤنا ، ولكن واجبه يقتضيه فوق ذلك أن يعين الأجيال الناشئة على الشعور بالمثل الأعلى الجديد الذى تختلج به مشاعرهم وعليه أن يوجههم فى هذا السبيل . فلا يكتفى إذن باستبقاء الماضى بل عليه أن يهيئ للمستقبل .

وبهذا الشرط وحده تستطيع التربية الأخلاقية أن تحقق رسالتها لأننا إذا اكتفينا بتلقين الأطفال مجموعة من الأفكار الأخلاقية الشائعة التى تعيش عليها الانسانية منذ قرون فقد نستطيع الى حد ما أن نضمن حياة أخلاقية متوسطة للأفراد . ولكن هذا لا يعدو أن يكون الحد الأدنى للحياة الأخلاقية ولا تستطيع أمة أن تكتفى بذلك . ولكى تستطيع أمة عظيمة كأمّتنا أن تحيا حياة خلقية صحيحة فلا يكفى أن يعتمد السواد الأعظم من أعضائها عن اقتراف الآثام الوضيعة كالقتل والسرقة والاختلاس وما الى ذلك . فالمجتمع الذى تسود العلاقات السلمية بين أفرادهِ ويتنفى فيه النزاع والمشاحنة ، إذا اقتصر على ذلك وحده فإنه لا يكون الا فى مستوى تافه من مستويات الحياة الخلقية . اذ يجب أن يكون له فوق ذلك مثالا أعلى يتوق اليه ، يجب أن يضع أمامه خيراً يعمل على تحقيقه ويشارك بنصيب وافر فعال فى زيادة تراث الانسانية الخلقى . فالتعطّل يوسوس بالشر وينطبق ذلك على الجماعات كما ينطبق على الأفراد سواء بسواء . فاذا لم يجد النشاط الفردى ما يشغله فإنه ينقلب ضد نفسه . وكذلك اذا ظلت القوى الأخلاقية فى مجتمع ما خاملة بدون أن توجه نحو نشاط ما فإنها تنحرف عن اتجاهها الخلقى وتستخدم فى صورة منحرفة ضارة . وكما

أن الانسان تزيد حاجته للعمل كلما ارتقى في سلم الحضارة ، فكذلك المجتمعات كلما ارتقى نظامها الأخلاقي والفكري وتعمد ، ازداد شعورها بالحاجة لتزويد نشاطها المتزايد بغذاء جديد . فنجتمع كمجتمعنا لا يستطيع اذن أن يقنع بما انتقل اليه من تراث خلقى ثابت ، بل يجب أن يزيد من هذا ويفتح آفاقا جديدة في هذا الميدان . ويجب على المدرس، تبعا لذلك ، أن يعد التلاميذ الذين يعهد بهم اليه لهذه الفتوحات الضرورية في ميدان الأخلاق . فليحذر أن يلقنهم الانجيل الأخلاقي لآبائهم على أنه كتاب لم يفادر شيئا الا أحصاء بل يجب أن يبعث فيهم الرغبة لاضافة سطور جديدة اليه وأن يفكر في اعدادهم لتحقيق هذه المطامع المشروعة .

والآن تستطيعون أن تدركوا أهمية ما قلته في محاضراتي السابقة من أن المشكلة التربوية تستلزم منا علاجاً حاسماً سريعاً وقد كنت أقصد بأقوالى هذه خاصة نظام التربية الأخلاقية الذى يتطلب كما ترون اصلاحاً شاملاً فى جميع نواحيه . فنحن لا نستطيع أن نعيش على النظام التقليدى الذى لم يثبت أمام تيار الزمن الا بمعجزة من التوازن وبما للعادة من سلطان . فهذا النظام أصبح منذ زمن بعيد لا يركز على قواعد متينة ، والعقائد التى يستمد منها قوته أصبحت من الوهن بحيث لا تمكنه من أداء المهمة التى تطلب منه . ولكن لكى نستفيد من تغيير هذا النظام يجب ألا نكتفى بتقليصه أو بنزع بعض علامات مميزة منه . فان ذلك قد يعرضنا لنزع بعض الحقائق الأساسية . وانما يجب علينا أن نصهر نظامنا التعليمى فى بوتقة حتى نستخلص منه شيئا جديدا . ويجب أن نستعيض عن مصدر الوحي القديم الذى لم يعد يبعث فى القلوب الا صدى ضعيفا خافتا بمصدر آخر؛ وأن نكشف بين أهواض النظام البائد عن القوى الأخلاقية التى كانت تختبئ فى أشكال تحجب عن أنظارنا طبيعتها الحقيقية حتى يتسنى لنا أن نراها على حقيقتها وأن نصرف مقدار ملاءمتها لظروفنا الحاضرة اذ أنها لا يجب أن تظل جامدة بدون تطور . ويجب أيضا أن ندخل فى حسابنا التغيرات التى يستدعيها وجود تربية أخلاقية خاضعة لنظام العقل . فالأمر اذن أكثر تعقيدا مما كان يبدو لنا لأول وهلة ؛ ولكن لا يصح أن يكون فى ذلك ما يدهشنا أو يشبط من عزائنا ، بل يجب أن يكون النقص النسبى

الذى يلحق ببعض النتائج حافزاً لنا على تحقيق ما هو أعظم • ففكرة
التقدم الذى لهم يتيم بعد بدلا من أن تضعف القلوب يجب أن تشحذ العزائم
وتضاعف من قوتها ؛ ولا يكون ذلك الا اذا استطعنا أن نقابل الصعوبات
وجها لوجه • فان هذه الصعوبات تكون أشد خطرا علينا اذا حاولنا أن
نخفيها عن أنفسنا وأن نتفادها تفاديا لا يقوم على أساس •

الجزء الأول

عناصر الحياة الأخلاقية

الدرس الثانى

العنصر الأول للحياة الأخلاقية

روح الخضوع للنظام

١٩

لا نستطيع أن نعالج أى مسألة من مسائل التربية علاجاً مشمراً ، إلا اذا
ابتدأنا بتحديد الدعائم الأساسية التى تقوم عليها ، وأعنى بذلك أن نحدد
بكل ما نستطيع من دقة ظروف الزمان والمكان التى يعيش فيها الأطفال
المطلوب منا تربيته .

ولاستيفاء هذه القاعدة المنهجية حاولت فى الدرس الماضى أن أحدد
الأوضاع التى تعرض لنا فى درس مشكلة التربية الأخلاقية .
هناك عصران أو طوران للطفولة يتميز أحدهما عن الآخر :

فالطور الأول هو الذى يقضيه الطفل برمته فى الأسرة أو فى روضة
الأطفال التى تقوم مقام الأسرة . أما الطور الثانى فان الطفل يقضيه فى
المدرسة الأولية حيث يبدأ فى الخروج من دائرة الأسرة ويتلقن مبادئ
الحياة الاجتماعية التى تحيط به . وتسمى هذه المرحلة مرحلة الطفولة
الثانية . وسوف نعالج على الخصوص مسألة التربية الأخلاقية فى هذه
المرحلة من حياة الطفل ؛ وهى فترة دقيقة فى تكوين الطابع الخلقى . ففى
المدة التى تسبق هذه الفترة يكون الطفل فى سن صغيرة جداً وتكون
حياته الفكرية ضعيفة وحياته الوجدانية فقيرة وساذجة ؛ ولا تسبح حالته
النفسية حينئذ بتكوين تلك العناصر المعقدة التى تقوم عليها حياتنا الخلقية .
فالحدود الضيقة التى تحد أفق الطفل العقلى فى هذه السن تحد أيضاً أفقه
الخلقى . ولا نستطيع فى هذا الطور إلا أن نكتفى بمقدمات عامة ومعلومات
مبدئية تمهد لأفكار بسيطة وعواطف أولية . ولكن بعد أن يتخطى الطفل
مرحلة الطفولة الثانية ويصل إلى السن المدرسية يتحتم علينا تلقينه مبادئ

الأخلاق والا تعذر علينا ذلك فيما بعد . فيجب أن نسارع الى اتمام ما بدأناه من تربية خلقية وأن نهتم أكثر من ذي قبل بتهديب الشهور الخلقى وصبغه بصبغة عقلية ، وذلك باخضاعه شيئا فشيئا لمبادئ التفكير العقلى . يجب أن نقوم بأهم جزء من مهنتنا فى هذه السن ، ولذلك فهى السن التى يجب أن يتركز فيها اهتمامنا . ونظرا لأن هذه السن متوسطة فان ما يطبق عليها من قواعد التربية الخلقية يمكن بسهولة تطبيقه فى المراحل التى تسبق أو تلحق هذه المرحلة بعد تعديله تعديلا يسيرا فى صورة توائم المرحلة المراد تطبيقه فيها . فنحن فى حاجة اذن ، حين نريد أن نبين بوضوح ما يجب أن تكون عليه التربية الخلقية فى تلك المرحلة ، الى اظهار علاقتها بالتربية المنزلية واتصالها بها ، واذا أردنا أن نعرف ما ستؤول اليه هذه التربية فيما بعد فما علينا الا أن نمددها بالتفكير فى المستقبل مع ملاحظة الفروق فى السن والوسط .

ولكن هذا التحديد لا يكفى . فلن أتكلم هنا على الأقل من ناحية المبدأ - عن التربية الأخلاقية فى الطفولة الثانية فحسب . ولكنى سأحصر موضوعى فى نطاق أضيق من ذلك . فأعالج على الأخص موضوع التربية الأخلاقية فى الطفولة الثانية فى مدارسنا العامة . وقد بينت لكم من قبل أسباب ذلك . فالمدارس العامة بحكم وضعها هى الأداة المنظمة للتربية الوطنية ، وفضلا عن ذلك فانه على العكس مما يشاع كثيرا من أن الأسرة هى التى يجب أن تضطلع وحدها بعبء التربية الأخلاقية فانى أقرر أن ما تقوم به المدرسة من التكوين الخلقى للطفل يمكن بل يجب أن يكون على غاية كبيرة من الأهمية . فان جزءا كبيرا من هذه الثقافة الأخلاقية بل أهم جزء فيها لا يمكن تلقينه فى أى مكان آخر . فلو استطاعت الأسرة وحدها أن توظف وتنسى العواطف الأسرية اللازمة للحياة الخلقية أو بمعنى أعم التى تكون أساس العلاقات الفردية البسيطة ، فان هذه الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع أن تكون أداة صالحة لاعداد الطفل للقيام بواجباته فى الحياة الاجتماعية . فالأسرة حسب تعريفها عضو لا يمكنه القيام بتلك الوظيفة الخلقية . وعلى ذلك فاذا اتخذنا المدرسة مركزا لبحثنا فذلك لأننا نظر اليها على أنها خير مركز يحقق لنا الثقافة الأخلاقية فى السن التى

نحن بصدددها • ولكننا قد ارتبطنا أمام أنفسنا بألا ندرس في مدارسنا الا تربية أخلاقية تخضع برمتها لمبادئ العقل ؛ ومعنى ذلك أنها تبعد عن نطاقها كل المبادئ المستمدة من الأديان المنزلة • كل ذلك يحدد لنا بدقة الوضع الذى تكون عليه التربية الأخلاقية فى هذا العصر من التاريخ الذى نعيش فيه •

وقد بينت لكم أن العمل الذى يجب محاولة اتمامه ليس فقط ممكنا ولكنه أيضا ضرورى يحتتمه تطور التاريخ فى جميع عصوره • ولكنى رأيت فى الوقت نفسه أن من واجبى أن أظهر لكم مقدار تعقيدده • ولا يجب أن يكون فى هذا التعقيد ما يثبط همتنا بأى حال • بل على العكس فمن الطبيعى أن تكون الصعوبة من صفات مثل هذا المشروع ذى الأهمية العظمى • ولا تكون السهولة الا فى الأشياء التافهة التى لا أهمية لها • فليس لنا إذن أدنى منفعة فى التقليل من أهمية هذا العمل الذى نشترك فى اتمامه بدعوى أن ذلك قد يبعث فى نفوسنا الطمأنينة • فانه أكرم لنا وأجدى علينا أن نجابه الصعوبات وجهاً لوجه ، تلك الصعوبات التى لا بد أن تصاحب عملاً عظيماً كهذا • وقد أوضحت لكم طبيعة هذه الصعوبات حسب ماتراءى لى • فهى ترجع أولاً الى العلاقات الوثيقة التى توطدت على مر التاريخ بين الأخلاق والدين واستوجبت ظهور بعض عناصر الأخلاق فى شكل دينى • فاذا اقتصرنا إذن على تخلص النظام الأخلاقى التقليدى من كل ماهو دينى بدون أن نعوض عن ذلك شيئاً فاننا نتعرض بهذا العمل الى بتر الأفكار والعواطف الخلقية الخالصة • ومن جهة ثانية لا نتظر أن تكون المبادئ الخلقية الخاضعة للعقل شبيهة فى محتواها بالأخلاق التى تعتمد على سلطة أخرى غير سلطة العقل • وذلك لأن تقدم المذهب العقلى لا بد أن يصحبه تقدم فى الشعور بقيمة الفرد ويترتب على ذلك أن يصبح شعورنا الخلقى مرهفاً بحيث يظهر لنا ظلم بعض العلاقات الاجتماعية وتوزيع بعض الحقوق والواجبات وما الى ذلك من الأمور التى لم تكن تزج ضمائرنا حتى ذلك الحين • هذا الى أن العلاقة بين المذهب الفردى والمذهب العقلى لا تقتصر على سير كل منهما فى تطوره فى طريق مواز للطريق الذى يسير فيه الآخر ، بل ان الثانى يؤثر على الأول ويحركه

فالظلم مثلا يتصف بأنه لا ينهض على أساس من طبيعة الأشياء ، أى لا يقوم على أساس من العقل . فلا مناص اذن من ازدياد شعورنا به كلما ازداد شعورنا بقوانين العقل . وليس من العيب أن نعمل على انعاش حرية النقد وأن نخولها سلطة جديدة ؛ فان هذه القوة التى تزودها بها لا بد أن تتجه ضد التقاليد البالية التى ما احتفظت بكيانها الا لبقائها بعيدة عن تأثير ذلك النقد .

فنحن حينما نشرع فى تنظيم تربية عقلية نجد أنفسنا أمام نوعين من المشكلات يتطلب كلاهما حلا سريعا : اذ يجب أولا أن نحتاط حتى لا تنقد الأخلاق شيئا من عناصرها حين ننقل بها الى نظام العقل . ثم يجب بعد ذلك أن ندبر ونعد الوسائل لادخال العناصر الجديدة التى يستدعيها هذا الانتقال .

ولا جتياز الصعوبة الأولى يجب علينا أن نبحث عن العناصر التى تكون الأساس لكل حياة خلقية سواء فى ذلك ما يتعلق منها بالماضى وما يتعلق بالحاضر ؛ على ألا تعتمد فى ذلك اجمال العناصر التى ظلت حتى اليوم تظهر لنا فى شكل دينى ؛ اذ يجب أن يدفعنا ذلك الى الكشف عن مضمونها العقلى أو بمعنى آخر الوصول الى مكنونها ومعرفة طبيعتها الحقيقية مجردة عن كل الرموز . فاذا تهيأ لنا معرفة تلك القوى أصبح من واجبنا فى المرحلة الثانية أن نبحث عما يمكن أن تؤول اليه تحت تأثير ظروف حياتنا الاجتماعية الحاضرة والى أى اتجاه يجب توجيهها . وبديهي أن المشكلة الأولى هى التى يجب أن تستأثر بعنايتنا فى أول الأمر . فيجب أن نحدد أولا العناصر الأساسية للحياة الخلقية قبل أن نبحث فى التعديلات التى يمكن ادخالها عليها .

واذا بحثنا عن عناصر الحياة الخلقية فلا يعنى ذلك أن نشرع فى سرد قائمة كاملة لجميع الفضائل أو حتى لأهمها ، بل أن نبحث عن الاستعدادات الأساسية والحالات الذهنية التى تقوم عليها الحياة الأخلاقية . فان تكوين الطفل أخلاقيا لا يعنى أن نفرس فيه احدى المصائل الخاصة ثم تتبعها بثانية فثالثة ، وانما يكون فى الاستعانة بالوسائل الملائمة لتنمية هذه الاستعدادات العامة ، بل لخلقها خلقا ؛ وبمجرد أن توجد هذه الاستعدادات

لا تلبث أن تشعب بسهولة من تلقاء نفسها حسب ما تقتضيه تفاصيل العلاقات الانسانية . فاذا ما توصلنا الى كشفها فاننا نجتاز في الوقت نفسه احدى العقبات التي يرتطم بها نظام التعليم المدرسى عندنا . وذلك لأن الشك الذي يخامرنا أحيانا من حيث نجاح المدرسة فيما تقوم به من ثقافة خلقية راجع الى ما يخيّل لنا من أن هذه الثقافة تستلزم من مختلف الأفكار والمواقف والعادات ما لا يستطيع المدرس أن يغرسه في نفس الطفل في اللحظات القصيرة نسبيا التي يوضع فيها هذا الأخير تحت تأثيره . وهناك من الفضائل الشيء الكثير حتى لو اقتصرنا على أهمها . فاذا استدعى كل منها عناية خاصة في غرسها وتنسيبها على حدة فاننا لانتطيع مطلقا أن نجنى فائدة من هذا النشاط الذي يتشتت على نطاق واسع . ولكننا نستطيع أن نتجح في مهتنا — ولا سيما اذا كان الوقت الذي نمارس فيه عملنا قصيرا — اذا كان أمامنا هدف معين مائل بوضوح في أذهاننا . نعم يجب أن تكون لدينا فكرة ثابتة أو مجموعة صغيرة من الأفكار الثابتة تكون بمثابة المحور . وفي هذه الحالة نستطيع أن نجنى من نشاطنا كل ما نرجوه من فائدة اذ أنه يتبع دائما منهاجا واحدا . واذا أردنا فيجب أن تكون ارادتنا قوية وهي لا تكون كذلك الا اذا اقتصرت على القليل الواضح . فلكي نزود النشاط التعليمي بالقوة التي طالما أعوزته يجب أن نحاول الوصول الى العناصر الأساسية التي يقوم عليها مزاجنا الخلقي .

٢٤

ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟ كلكم يعرف ما يقدمه الأخلاقيون عادة من حلول لهذه المسألة . فهم يبدأون من هذا الفرض وهو أن كل انسان منا يحصل في نفسه أهم العناصر الضرورية للأخلاق . فما على المرء — ان هو أراد الكشف عنها بنظرة واحدة — الا أن ينظر الى مكنونات نفسه بشيء من العناية والانتباه . يسائل عالم الأخلاق إذن نفسه ، ثم يترأى له بين طيات ضميره بعض العناصر الخلقية التي لا تكون على درجة واحدة من الوضوح فيتشبه بهذا أو ذاك كي يجعل منه الفكرة الأساسية للأخلاق . فهؤلاء يتشبهون بفكرة النافع وأولئك بفكرة الكمال وغيرهم بفكرة الكرامة الانسانية وهكذا . . . ولا أريد الآن أن أناقش مسألة ما اذا كانت الأخلاق حقيقة كامنة برمتها في الفرد أو اذا كان الضمير الفردي يحوى في ذاته

جميع البذور التي يتفرع عنها النظام الأخلاقي • فان ما سنعرضه من شرح
للمسألة سيقودنا الى نتيجة أخرى لا يصح أن ندفع بها الآن قبل أوانها •
ويكفى لطرح الطريقة المتبعة عادة ما ألاحظه عليها من طابع التعسف ٢٥
والذاتية • فكل ما يقدمه لنا الأخلاقي بعد أن يسائل نفسه ينحصر في
الطريقة التي يفهم بها الأخلاق والفكرة التي يكونها شخصيا عنها • ولكن
ما الذي يدعونا الى الاعتقاد بأن هذه الفكرة ستكون أكثر موضوعية من
الفكرة التي يكونها غير المتعلم عن الحرارة أو الضوء أو الكهرباء •
ولنفرض جدلا بأن الأخلاق برمتها كائنة في الضمير الانساني • حينئذ يجب
أن نعرف كيف نكشف عنها وأن نعرف كيف نميز في خضم أفكارنا ما يتعلق
بالأخلاق مما لايت إليها بصلة • فما المقياس الذي نستعين به على هذا
التمييز ؟ ما الذي يسح لنا بأن نقول : هذا خلقى وهذا ليس بخلقى ؟
أقول ان الخلقى ما كان ملائما ومتشيا مع طبيعة الانسان ؟ ولكن على
فرض أننا نعرف عن يقين مم تتركب الطبيعة الانسانية ، ما الذي يثبت لنا
أن الغاية من الأخلاق هو تحقيق الطبيعة الانسانية ولماذا لا تكون مهتها
الوفاء بمصالح المجتمع ؟ أنتبدل اذن مصالح المجتمع بمصلحة الفرد ؟ ولكن
بأى حق نفعل ذلك ؟ ثم ماهى المصالح الاجتماعية التي يتعين على الأخلاق
بالذات أن تحميها ؟ اذ أن هذه المصالح مختلفة ، فمنها ما هو اقتصادى
ومنها ماهو حربى ومنها ماهو على الخ • • الحق أننا لانستطيع أن نبني
أساسا للخلق العلى على هذه الفروض الذاتية • ولا نستطيع بمقتضى هذه
الصروح الجدلية الخالصة أن ننظم التربية التي تحق لأبنائنا علينا •
على أن هذه الطريقة مهما كانت النتيجة التي تؤدي إليها تقوم في جميع
الحالات على فرض واحد : وهو أننا لسنا في حاجة لملاحظة الظواهر
الخلقية لبناء نظام خلقى • وليس من الضروري لتحديد ما يجب أن تكون
عليه الأخلاق أن ندرسها في حالتها الراهنة أو نتبع تطورها في الماضى •
فأصحاب هذه الطريقة يزعمون أنهم يستطيعون أن يشرعوا لنا مباشرة •
ولكن من أين جاءهم هذا الحق ؟ فالكل يتفق اليوم على القول بأننا
لا نستطيع أن نعرف مم تتركب الظواهر الاقتصادية والتشريعة والدينية ٢٦
واللغوية الخ • • الا اذا بدأنا بحثنا بالمشاهدة والتحليل والمقارنة •

وليس هناك من الأسباب ما يحملنا على انتهاج طريق آخر فيما يختص بالظواهر الأخلاقية . على أننا لا نستطيع من ناحية أخرى أن نبحت عما يجب أن تكون عليه الأخلاق دون أن نحدد أولاً ما يدخل تحت هذا الاسم من معانٍ ، ثم نصف طبيعتها ونبين ما تقصد إليه من غاية حقيقية . فلبداً اذن مشاهدة الأخلاق على أنها ظاهرة ، ولتر ماذا نستطيع أن نعرف عنها في وقتنا الحاضر .

نرى في بادئ الأمر أن هناك صفة تشترك فيها كل الأفعال التي نصفها عادة بأنها خلقية ، وهي أنها تخضع جميعها لقواعد سبق تحديدها . فلكي تكون تصرفاتنا خلقية يجب أن تسير حسب مقاييس موضوعة من قبل تحدد لنا السلوك الذي يجب أن تتبعه فيما عسى أن يطرأ من مختلف الحالات . فعالم الأخلاق هو عالم الواجب . وما الواجب الا القيام بعمل يفرض عليك . على أن ذلك لا يمنع من قيام مشكلات يتعين على الضمير الحلقي البت فيها ؛ فكلنا يعرف أنه يكون غالباً مسرعا للنضال والتردد بين حلول متضاربة . ولكن الاختلاف والحيرة لا يكونان الا على اختيار القاعدة الصحيحة التي يمكن أن تنطبق على الحالة التي نحن بصدددها وعلى كيفية تطبيقها . فلما كانت القاعدة تفرض علينا أموراً عامة فاننا لانستطيع تطبيقها بطريقة حرفية أو آلية على كل حالة خاصة تعرض لنا . ويتعين على كل منا اذا أراد أن يكون عمله خلقياً أن يطبق هذه القاعدة العامة على حالته الخاصة ؛ فهناك دائماً نطاق متروك للتدبير الخاص ، ولكن هذا النطاق محدود . فالسلوك في مجموعه تحدده القاعدة الخلقية . وهناك ما هو أكثر من ذلك ؛ ففي جميع الحالات التي تتركنا فيها قواعد الأخلاق أحراراً بدون أن تحدد لنا ما يجب عمله بالتفصيل ، وهي الحالات التي تكون أفعالنا فيها صادرة عن أحكامنا الخاصة ، ففي جميع هذه الحالات تخرج أفعالنا عن دائرة التقدير الحلقي . فنحن لا نسأل عنها نظراً للحرية التي تركت لنا بصدددها وكما أن عملاً ما لا يعد جرماً بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة اذا لم يحرمه قانون موضوع ، فكذلك لا يعد العمل مخالفاً للأخلاق اذا لم يكن مخالفاً لقاعدة سبق تحديدها . فيمكن القول اذن ان الأخلاق عبارة عن مجموعة من القواعد العملية التي تحدد سلوكنا وتعين لنا كيف يجب أن نفعل في

الحالات المختلفة التى تعرض لنا • فلكى تضمن لتصرفاتك السداد يجب أن تعرف كيف تطيع •

وإذا كانت هذه الملاحظة الأولى لا تختلف كثيراً عما يقرره العامة فإنها تكفى مع ذلك لإبراز حقيقة هامة نفعل عنها فى كثير من الأحيان • فالواقع أن معظم الأخلاقيين يقررون أن الأخلاق تنحصر برمتها فى صيغة واحدة أشد ما تكون عموماً • ولهذا السبب يقررون دون عناء أن الأخلاق كائنة برمتها فى الضير الفردى وأنه يكفى للكشف عنها نظرة بسيطة نوجهها الى ذات الضير • ويقوم الخلاف بعد ذلك على الطريقة التى يحاولون بها التعبير عن هذه الصيغة : فطريقة « الكاتين »^١ تختلف عن طريقة « النفمين »^٢ كما أن هؤلاء يختلفون فيما بينهم ولكل طريقتهم • على أنه مهما كان اختلافهم على فهم هذه الصيغة فإنهم يتفقون جميعاً على تحديد مكانها المختار (وهو كما قلنا الضير الفردى) • وما يبقى بعد ذلك لا يعدو أن يكون تطبيقاً لهذا المبدأ الأساسى • وهذه الطريقة فى فهم الأخلاق يوضحها ويترجم عنها التمييز الكلاسيكى بين ما يسمونه الأخلاق النظرية والأخلاق التطبيقية • ومهمة الأولى تحديد ذلك القانون الأعلى للأخلاق ، أما الثانية فإنها تبحث عن كيفية تطبيق ذلك القانون بعد اصدااره على الحالات والملايسات الهامة التى تعرض لنا فى الحياة • وعلى ذلك فالقواعد التفصيلية التى نستخلصها بهذه الطريقة لا يمكن أن يكون لها حقيقة ذاتية لأنها لا تعدو أن تكون امتداداً وتوابع للحقيقة الأولى أو بالأحرى نتيجة انعكاسها من خلال الظواهر الواقعية • فما عليك إذن إلا أن تطبق القانون الأخلاقى العام على العلاقات العائلية المختلفة لتحصل على مجموعة الأخلاق العائلية ، كما أنك إذا طبقته على العلاقات السياسية المختلفة حصلت على مجموعة الأخلاق المدنية وهكذا ••• فلا يكون هناك واجبات بل واجب واحد وقاعدة واحدة تكون بمثابة الجبل الموصل الذى يصل بيننا وبين شئون الحياة • ولما كانت الحالات والعلاقات المختلفة بالغة حدّاً كبيراً من

٢٨

(١) أنصار الفيلسوف الألمانى « إيمانويل كانت » من فلاسفة القرن الثامن عشر (المترجم) (١٧٢٤ — ١٨٠٤) .

(٢) أنصار الفيلسوف الإنجليزى « جون ستيوارت ميل » من فلاسفة القرن التاسع عشر (المترجم) (١٨٠٦ — ١٨٧٣) .

الاختلاف والتعقيد فان عالم الأخلاق حسب هذا المذهب يبدو الى حد كبير عاريا عن الدقة والضبط .

فمثل هذا المبدأ من شأنه أن يشوه العلاقات الحقيقية بين الأشياء . فالأخلاق كما تبدو لنا من المشاهدة تتكون من عدد لا حصر له من القواعد الخاصة المحددة الثابتة التي تقرر سلوك الانسان في الحالات المختلفة التي يرجح أن تعرض له . فبعضها يحدد ما يجب أن تكون عليه العلاقات بين الأزواج والآخر يحدد الطريقة التي يجب أن يعامل بها الآباء أبناءهم كما أن منها ما يحدد علاقات الأشياء بالأشخاص ؛ ومن هذه القواعد ما هو منصوص عليه في موسوعات القوانين وما حدد له الجزاء ، ومنها ما هو راسخ في الضمير العام ويعبر عنه في الحكم الأخلاقية الشعبية ويقتصر الجزاء فيه على استهجان العمل الذي يخرق العرف دون أن تكون هناك عقوبات معينة . هذه القواعد سواء منها ما انتسب الى المجسوة الأولى أو الثانية تتفق جميعاً في أن لها وجوداً ذاتياً وحياة خاصة . والدليل على ذلك ما قد يحدث من وجود بعضها في حالة غير سوية بينما يظل البعض الآخر في حالة سوية . فقد يحدث في بعض البلاد أن يكون للأخلاق العائلية سلطة واسعة تضى على قوة وصرامة ، بينما تكون قواعد الأخلاق المدنية على العكس ضعيفة مترددة . وذلك يعنى اذن أن هذه الظواهر ليست حقيقية . فحسب ، بل انها تتمتع الى حد ما باستقلال ذاتي اذ أنها تتأثر بطريقة مختلفة بالحوادث التي تتعاقب على المجتمعات . فالأمر يبعد بنا اذن كل البعد عن حق اعتبارها مجرد مظاهر لمبدأ واحد بعينه ينظر اليه عادة على أنه الجوهر والحقيقة بأكملها . وعلى العكس من ذلك فان هذا المبدأ العام ، مهما كانت الطريقة التي تصورناها أو تتصورها به ، لا ينطوي على ظاهرة حقيقية ، بل لا يبدو أن يكون فكرة مجردة . فليس هناك أى قانون ولا أى ضمير اجتماعي اعترف بمبدأ الوازع الأخلاقي (L'Impératif Moral) كما تصوره كانت أو بقانون النفعية كما شرحه بنتام أو ميل أو سبنسر كما لم يحدث أن ترتب جزاء على أمثال هذه النظريات . فهذه كلها لا تخرج عن كونها مبادئ عامة تصورها الفلاسفة وفروض قدمها رجال نظريون . فكل ما يسونه القانون الأخلاقي العام لا يخرج عن كونه طريقة تختلف

ابهاما ووضوحاً يقدمون بها الحقيقة الأخلاقية بصورة تقريبية أو يقدمون بها هيكلها ، ولكنها ليست الحقيقة الأخلاقية نفسها . ان هي الا محاولات يختلف مبلغها من الدقة لتلخيص الصفات العامة التي تحتويها كافة القواعد الأخلاقية ، ولكنها ليست قواعد حقيقية يمكن أن تشرع لي عمل بها . ونسبها الى الأخلاق الحقيقية كنسبة الفروض التي يفرضها الفلاسفة ليشرحوا بها وحدة الطبيعة ، الى هذه الطبيعة نفسها ؛ اذ يدخل ذلك في نطاق العلم ولكنه لا يدخل في نطاق الحياة . فالواقع من الناحية العملية أننا لانوجه تصرفاتنا حسب هذه الآراء النظرية ، وحسب هذه المبادئ العامة وانما نعمل وفق قواعد خاصة لاتهدف الا الى الطرف الخاص الذي تتحكم فيه . فلكي نعرف ماذا يجب أن يكون عليه سلوكنا ازاء ما تقابله من شئون هامة في الحياة لانرجع الى ما يسونه المبدأ الأخلاقي العام ثم نبحث بعد ذلك عن تطبيقه على حالتنا الخاصة . ولكن هناك نظم تتبعها في أفعالنا محددة مميزة تفرض نفسها علينا . فهل حينئذ نخضع للقاعدة التي تفرض علينا التمسك بالعفة أو التي تحرم الزواج بذات الرحم المحرم نكون عارفين بما هنالك من علاقة بين هذه القاعدة ومحور الأخلاق الأساسي ؟ ولنفرض أن فينا أبا اضطر على أثر وفاة زوجته الى القيام وحده بأعباء الأسرة كلها ؛ فهل يحتاج للقيام بواجبه الى الرجوع الى المصدر الأول للأخلاق أو الى الفكرة المجردة للأبوة لكي يستخلص منها ما يلائم حالته ؟ الواقع أن القانون والعرف الأخلاقي العام يحدد لنا ما يجب أن تكون عليه تصرفاتنا . فلا يصح أن تتصور الأخلاق على أنها شيء عام يتحدد كلما شعرنا بالحاجة الى ذلك . بل انها مجموعة من القواعد المحددة . فهي عبارة عن قوالب محددة الأشكال . نحن ملزمون بأن نصب فيها أفعالنا . ولا يعقل أن نشرع في بناء هذه القواعد واستخلاصها من المبادئ الأرقى منها في اللحظة التي يتعين علينا فيها اختيار سلوكنا . اذ أن هذه القواعد توجد مهيأة بالفعل وهي تحيا وتعمل في محيط حياتنا . ومن هذه القواعد تتألف الحقيقة الأخلاقية في شكلها الحسي .

نخرج من هذه الملاحظة الأولى بنتيجة على جانب عظيم من الأهمية ، اذ أنها تظهر لنا أن مهمة الأخلاق الأساسية تنحصر في تحديد السلوك ووضع

في صيغة ثابتة وابعاده عن النزوات الفردية . ومما لاشك فيه أن مضنون هذه القواعد الأخلاقية أو بمعنى آخر طبيعة الأفعال التي تفرضها لها أيضاً قيسها الأخلاقية . وسوف نتكلم عن ذلك فيما بعد ، ولكن لما كانت هذه القواعد تهدف جميعها الى تنظيم أفعال الانسان فلا بد أن تكون هناك مصلحة أخلاقية تجعلنا لاقتصر على أن تكون هذه الأفعال محددة فحسب بل أن تخضع كذلك بصفة عامة الى نوع من النظام . ولذلك يمكن القول بأن اخضاع سلوكنا لنظام معين وظيفة أساسية للأخلاق . ولهذا السبب ينظر الرأي العام بنوع من الازدراء الى الذين يخطون بدون نظام ومن لا يستطيعون أن يركزوا جهودهم في أعباء معينة ؛ ويعد مسلكهم هذا آية على فساد مزاجهم الخلقى من أساسه . وعلى بلوغ أخلاقهم أقصى درجة من الاضطراب . وفي الحق أن رفضهم القيام بوظائف منظمة يرجع الى تبرمهم بكل ماهو عادة ثابتة والى ما يبدونه من نشاط لمقاومة كل خضوع للأوضاع المرسومة والى ما يشعرون به من رغبة في أن يظلوا في حرية كاملة ولكن هذه الحالة من عدم التصميم على خطة معينة تنطوى أيضاً على حالة مستديمة من عدم الاستقرار . فمثل هؤلاء الأشخاص يخضعون دائماً لأحاسيسهم الحاضرة ولمزاجهم الوقتي ويسرون وراء الفكرة العابرة التي تحتل شعورهم حينما يجب القيام بعمل ما ؛ وما ذلك الا لما يعوزهم من العادات القوية المتأصلة في النفس والتي تستطيع أن تصد تيار الحاضر من أن يطغى على الماضي . على أنه قد يحدث أن يقوم فيهم أحياناً دافع قوى يوجه ارادتهم في طريق صالح ولكن ذلك لا يكون الا عن طريق الصدفة . وليس هناك ما يضمن لنا عودة مثل هذا الدافع واستمراره .

أما الأخلاق فهي في جوهرها شيء ثابت مضطرب لا محل فيها للاختلاف اذا اقتصر النظر على حقبة محدودة من الزمن . فالحدث الأخلاقي لن يختلف غدا عما هو عليه اليوم مهما اختلف مزاج الأشخاص الذين يقومون بأدائه والمزاج الخلقى يفترض اذن نوعاً من القدرة على تكرار أفعال معينة في ظروف معينة وبالتالي يستدعى تنمية بعض العادات ويفترض نوعاً من الحاجة الى النظام . ومما يدل على الصلة الوثيقة بين العادة والعمل الخلقى أن كل عادة جمعية لا تخلو تقريباً من طابع خلقى . فعندما تصطلح جماعة ما

على نوع من التصرف بحيث يصبح عادة تكون كل مخالفة لها مدعاة لاثارة نوع من السخط والاستهجان شبيه بما تحدثه الأخطاء الخلقية بالمعنى الصحيح . وبذلك يمكن القول بأن العادات الجمعية تتمتع بنصيب من ذلك الاحترام الخاص الذى تختص به الأفعال الخلقية . واذا لم تكن كل العادات الجمعية خلقية فان كل الأفعال الخلقية عادات جمعية . وعلى ذلك فكل من يخرج على العادة يتعرض لأن يكون خارجا على النظام الخلقى .

على أن الانتظام لا يخرج عن كونه أحد عناصر الحياة الأخلاقية . ونحن اذا حللنا جيدا فكرة القاعدة نفسها فان هذا التحليل يطلعنا على عنصر آخر لا يقل عن سابقه أهمية .

٣٢

فلكى نضمن لأعمالنا الانتظام لانحتاج لأكثر من عادات تقوم على أساس ثابت متين . ولكن العادات كما يدل عليها تعريفها عبارة عن قوى داخلية للفرد فهى نشاط مخترن فى أنفسنا ينتشر من نفسه بطريقة تلقائية ويتجه من الداخل نحو الخارج عن طريق بعض الدوافع كما يحدث عادة فى الميول والرغبات . وعلى العكس من ذلك القاعدة ، فهى فى جوهرها شئ خارج عن الفرد فلا نستطيع أن نعقلها الا على شكل أمر أو على الأقل نصيحة ملزمة (Impératif) تأتينا من الخارج . خذ مثلا قواعد الصحة فانها تأتينا من العلم الذى يقررها أو بطريقة أوضح من العلماء الذين يمثلون هذا العلم . كذلك لو نظرنا الى قواعد الفن المهني وجدنا أنها تأتينا من تقاليد النقابة أو بطريق مباشر من أولئك الذين يكبروننا سنا ويمثلون المهنة فى نظرنا . ولهذا السبب ظلت الشعوب طيلة قرون عديدة تنظر الى قواعد الأخلاق على أنها أوامر صادرة عن وحى الهى ؟ اذ أن القاعدة ليست مجرد القيام بعمل معتاد ولكنها تدفعنا الى التصرف بطريقة خاصة نشعر معها أننا لسنا أحراراً فى تغييرها حسب أهوائنا . فهى الى حد ما وبقدر ما نشعر من قوتها بصفتها قاعدة تخرج عن نطاق ارادتنا . والواقع أن فيها شيئا يقاومنا ويتخطانا ويفرض نفسه علينا بل يجبرنا جبراً . فليس فى استطاعتنا أن نتحكم فى أن تكون أو لا تكون ولا فى أن تكون على غير ما هى عليه فطبيعتها تظل ثابتة لاتخضع لما يعترينا من تغير . وهى لاتعبر عن آرائنا بل تسيطر علينا . فلو كانت حقا حالة داخلية كالشعور أو العادة لما كان هناك

٣٣

ما يبرر عدم اتباعها لجميع التغيرات وجميع عوامل التأرجح التي تطرأ على حالاتنا الداخلية . وصحيح أننا قد نحدد لأنفسنا خطة نسير عليها ويخيل إلينا أننا أوجدنا لأنفسنا قاعدة نعمل بمقتضاها حسب طريقة معينة . ولكن لا يخفى علينا أن كلمة « قاعدة » هنا لا تتضمن كل ما تحصل من معنى . فالتسمية التي يصح أن تطلق على برنامج العمل الذي نرسمه لأنفسنا ولا يتوقف تنفيذه إلا علينا ونستطيع أن نغيره دائماً هي كلمة « مشروع » لا كلمة « قاعدة » . هذا إلى أن كل مشروع يخرج إلى درجة ما عن نطاق ارادتنا اذ يعتمد في أسسه على قواعد موضوعة من قبل . ومعنى ذلك أنه يعتمد في الوقت نفسه على شيء آخر غير ارادتنا ويتعلق بشيء خارج عنا . فنحن مثلاً نتبع خطة معينة في معيشتنا لأنها مدعومة بسلطة العلم ولولا ارتباطها بسلطة العلم هذه لما كان لها في ذاتها أى سلطان ؛ ونحن انما نخضع في النهاية للعلم حين ننفذ خطتنا لا لأنفسنا ، ونوجه ارادتنا حسب توجيهه . من هذه الأمثلة يتضح لنا أن معنى القاعدة يتضمن بجانب فكرة النظام ، فكرة السلطة . ونعني بالسلطة التأثير العلوى (L'Ascendant) الذى تفرضه علينا كل قوة خلقية تهر بسيطرتها علينا . وبمقتضى هذا التأثير العلوى نعمل في حدود مرسومنا لا لأن العمل الذى يطلب منا على هذا الوجه يجذبنا ولا لأننا نميل إليه تبعاً لاستعداداتنا الذاتية طبيعية كانت أم مكتسبة ؛ ولكن لأن السلطة التى تملئ علينا تحتوى على قوة خفية تلزمنا باتباعه . وليست الطاعة التى نرضيها عن طيب خاطر شيئاً غير ذلك . ولكن ماهى العمليات العقلية التى تقوم عليها فكرة السلطة والتى تخلق هذه القوة الملزمة التى تخضع لها ؟ هذا ماسننى ببحثه يوماً ما ولا داعى الآن لطرح هذه المسألة على بساط البحث ويكفيها أننا نشعر جيداً بفكرة السلطة ونذكر حقيقتها . فكل قوة خلقية نشعر بسيطرتها علينا تحتوى على شيء ما تخضع له ارادتنا . ويمكن القول بوجه عام انه ما من قاعدة بالمعنى الصحيح مها كانت دائرة النشاط التى تنتمى إليها ، الا كان لها نصيب ما من هذه القوة الملزمة فكل قاعدة آمرة كما ذكرنا ذلك مراراً ؛ وهذا يجعلنا نشعر بأننا غير أحرار في تكييفها حسب أهوائنا .

٣٤

على أن هناك طائفة من القواعد تلعب فيها فكرة السلطة دوراً على جانب

عظيم من الأهمية ونعنى بها القواعد الخلقية • اذ لاشك أن جزءا كبيرا من الثقة التى تتمتع بها أحكام علم الصحة وقواعد الفن المهنى والحكم الشعبية المختلفة تستمد فى غالب الأمر من ثقنا فى العلوم التى تنسب إليها هذه الأحكام ومن نتائج الخبرة العملية • وينتقل الاحترام الذى نكنه لكنوز المعرفة والخبرة الانسانية بطريقة آلية الى من يمثلون تلك المعرفة كما ينتقل الاحترام الذى يكنه العابد للأشياء الدينية الى رجال الدين أنفسهم • ومع ذلك فان اتباعنا للقاعدة المرسومة فى جميع هذه الحالات لا يرجع فقط الى السلطة التى تنبعث منها ولكن لادراكنا أن العمل المفروض له أوفر حظ فى أن يعود علينا بالنتائج النافعة على حين أن العمل المضاد قد يجر علينا عواقب وخيمة • فلو أننا عنيينا بأنفسنا حين نعرض واتباعنا النظام الذى يفرض علينا فان ذلك لا يرجع لاحترامنا لسلطة طبيئنا فحسب بل يرجع كذلك الى أملنا فى الشفاء بهذه الطريقة • ولذلك يمكن القول اننا ندخل فى حسابنا هنا شعورا آخر غير احترام السلطة ، شعورا يعت بصلة الى بعض الاعتبارات النفعية التى تتعلق بطبيعة العمل نفسه الذى يفرض علينا وبتناجه المسكنة أو المحتملة •

ولكن الأمر يختلف اختلافا تاما فى حالة القواعد الأخلاقية • ونحن لا ننكر أننا اذا خرقنا هذه القواعد نعرض أنفسنا لنتائج ضارة ؛ تعرض للتوبيخ أو التشهير بنا وقد يصل الحد الى أن يقتص منا مائدا فى شخصنا أو فى أملاكنا • ولكن الحقيقة المقررة التى لا تقبل الشك أن أى فعل لا يكون خلقيا — حتى ولو كان خاضعا للقاعدة من الناحية المادية — اذا كان الباعث عليه ما نصبو اليه من دفع بعض النتائج الضارة • فلكى يكون للفعل قيمته الخلقية ولكى يكون احترامنا للقاعدة الخلقية صادرا عن شعور بوجوب ذلك الاحترام ، يتحتم ألا تشوب طاعتنا لها رغبة فى اجتناب بعض النتائج الضارة أو بعض العقوبات مادية كانت أم خلقية أو فى الحصول على جزء ما • يجب أن يكون الباعث الوحيد على احترامنا للقاعدة الخلقية هو شعورنا بأن ذلك واجب دون أن ننظر الى النتائج التى تترتب على سلوكنا • ويجب أن تكون طاعتنا للمبدأ الخلقى صادرة عن احترامنا لهذا المبدأ لا لى سبب آخر • وعلى ذلك يمكن القول ان تأثير القاعدة الخلقية على

ارادتنا مصدره الفذ ماتتبع به تلك القاعدة من سلطان . والسلطة وحدها هى العامل الفعال فى هذا المجال ولا يمكن أن يشوبها أى عنصر آخر دون أن يفقد سلوكنا ماله من صفة خلقية بمقدار ما شابه من عنصر دخيل . وإذا قلنا ان كل قاعدة تأمر فان القاعدة الخلقية ليست برمتها الا أمراً وليست شيئاً آخر . ولذلك فهى تهيمن علينا من عل وإذا تكلمت وجب اسكات كل الاعتبارات الأخرى ، حيث انها لاتدع مجالاً للتردد .

ونلاحظ أنه عندما يتعلق الأمر بتقدير النتائج المحتملة لعنل ما فان الشك فى هذه الحالة لايمكن تفاديه لأن المستقبل يخبىء دائماً فى طياته ما لانستطيع أن نحده . ونحن لانستطيع أن نتنبأ بما قد يحدث من تغير الظروف وملابساتها المختلفة . أما فيما يتعلق بالواجب الخلقى — حيث لا مجال هناك للتقديرات والاحتمالات — فان اليقين سهل المنال والمشكلة على غاية من البساطة . فلا يحتاج الأمر الى الكشف عن مستقبل يكتنفه الغموض وعدم الاستقرار . بل ان الأمر كله لايتعدى معرفة ماهو مرسوم . وإذا تكلم الواجب فلا محيص لنا عن الطاعة . من أين أتته هذه السلطة التى لا حد لها ؟ ذلك سؤال أرجىء الاجابة عليه الآن ؛ وانما أكتفى بتسجيل هذه الصفة التى لاسبيل الى تقدها .

ليست الأخلاق اذن مجموعة من العادات بل هى مجموعة من الأوامر . وقد سبق أن قلنا ان الشخص الذى يشذ عن النظام لا يحقق فكرة الأخلاق على الوجه الأكمل . وكذلك الفوضى — وأنا آخذ هذه الكلمة حسب معناها الأصلى وأعنى بها ذلك الانسان الذى لا يؤمله تكوينه لأن يشعر بحقيقة مسو القواعد الخلقية ، ذلك الانسان المصاب بنوع من العمى الخلقى (daltonisme) بحيث تظهر له جميع القوى العقلية والخلقية كأنها فى مستوى واحد .

ورانا الآن أمام مظهر آخر من مظاهر الحياة الخلقية : فأساس الحياة الخلقية لاينى فقط على الميل الى الانتظام بل يبنى كذلك على الشعور بالسلطة الخلقية . وبين هذين المظهرين علاقة وثيقة وتجمع بينهما فكرة أخرى أكثر تركيباً هى فكرة الخضوع للنظام (Discipline) فالخضوع للنظام من شأنه أن ينظم السلوك ويتضمن أفعالا تتكرر فى مناسبات

وحسب شروط معينة • ولكنه أيضا لا يقوم بغير السلطة • فهو سلطة تتصف بطابع الانتظام والتحديد • نستطيع إذن أن نقول في تلخيص هذا الدرس ان العنصر الأول للظاهرة الخلقية هو : روح الخضوع للنظام • ولكن يجب أن ننتبه الى شيء هام • فالخضوع للنظام لا تلوح لنا في المادة فائدته الا لأنه يستوجب أفعالا خاصة نعدّها نافعة • فهو ليس الا وسيلة لتحديد هذه الأفعال بفرضها علينا • ومن هذه الأفعال يستمد الخضوع للنظام وجوده • ولكن اذا كان التحليل الذى أوردناه صحيحا وجب أن نقول أن الخضوع للنظام فى الحياة الخلقية يستمد وجوده من ذاتيته وانه من الخير أن يخضع المرء للنظام بصرف النظر عن الأفعال التى يتحتم عليه أداؤها • ولم ذلك ؟ ان المسألة تحتاج منا لدراسة خصوصا وأن الخضوع للنظام أو القاعدة يظهر لنا غالبا على أنه قيد • وقد يكون هذا القيد ضروريا ولكنه يبعث على الأسف كما لو كان ألما يجب أن تتحمّله على أن نعمل على تخفيفه الى أدنى حد نستطيع الوصول اليه • فما الذى يجعل إذن من النظام فى الحياة الخلقية شيئا مستحبا ؟ ذلك ماسنبحثه فى الدرس القادم •

الدرس الثالث

روح الخضوع للنظام (تابع)

٣٧ بدأنا ، في الدرس السابق ، بالبحث عن الميول الأساسية للمزاج الأخلاقي لأن عمل الربى لا ينصب الا عليها ، وأسئنا تلك الميول بالعناصر الرئيسية للروح الأخلاقية . ولقد عينا - من أجل تبينها - بملاحظة الأخلاق من الخارج ، كما تمارس من حولنا ، وكما تطبق دائماً أمام أعيننا على أفعال الانسان ، كيما نستخلص من بين الصفات العديدة التى تشتت عليها ، ما فيها من صفات أساسية بالمعنى الصحيح ، أى تلك الصفات التى تظهر لنا ثابتة فى جميع الحالات بالرغم من اختلاف الواجبات الفردية . فمن الواضح أن ماهو أساسى بحق ، هو الميول التى تجعلنا نزع الى أن نسلك سلوكاً أخلاقياً ، لافى حالة خاصة بعينها ، وانما فى علاقاتنا الانسانية بوجه عام . وهكذا تكشف لنا الأخلاق . من وجهة النظر هذه ، عن صفة رئيسية ، لها أهميتها العظمى - وان تكن خارجية شكلية . فالأخلاق ، لا كما نلاحظها اليوم فحسب ، بل كما يمكن ملاحظتها من خلال التاريخ كذلك ، تنحصر فى مجموعة من القواعد المحددة الخاصة التى تتحكم فى السلوك بطريقة آمرة . ٣٨ ونستطيع أن نستخلص من هذه الفكرة الأولى تيجتين متصلان بها اتصالاً مباشراً :

النتيجة الأولى أنه لما كانت الأخلاق تحدد الأفعال الانسانية وتثبتها وتنظمها ، كانت تفترض لدى الفرد ميلاً معيناً الى أن يحيا حياة منظمة ، وتتطلب لديه جها خاصاً للنظام . فالواجب منتظم ، اذ أنه يتكرر دائماً كما هو ، باطراد وتجانس تام . والواجبات لا تؤدى بأفعال مفاجئة مباغتة ، تتم فى فترات متباعدة ، كنوبات متقطعة ، وانما الواجبات الحقيقية يومية ،

يكررها المجرى الطبيعي للحياة في فترات دورية منتظمة . وعلى ذلك ، فانه يخشى على أولئك الذين يبلغ لديهم الميل الى التغيير والتبديل حد الجزع من كل اطراد ، ألا تكون عناصر الحياة الخلقية متكاملة لديهم . فالانتظام في مجال الأخلاق ، قرين الاطراد الدورى في المجال العضوى .

والنتيجة الثانية ، هي أن القواعد الأخلاقية لما لم تكن مجرد تسمية أخرى تطلق على عادات باطنة — ما دامت تحدد السلوك من الخارج بطريقة أمره — فلا بد من أجل اطاعتها ، وبالتالي من أجل القدرة على السلوك الأخلاقى، أن يتم للمرء ادراك تلك السلطة الذاتية التى تكمن فيها . وبعبارة أخرى ينبغى أن يتم تكوين المرء بحيث يحس بسو القوى الأخلاقية التى تعلو قيمتها على قواه الخاصة ، وبحيث ينحن أمامها خاشعا . بل لقد تبينا أن هذا الشعور بالسلطة لو كان هو مصدر بعض القوة التى تفرض بها كل قواعد السلوك ، أيا ما كانت ، على ارادتنا ، فانه بالنسبة للقواعد الخلقية بالذات له شأن ذو بال ، اذ أنه هو وحده المتحكم فى هذا الميدان بدون منازع ، وليس هناك أى شعور آخر يختلط أثره به . فمن طبيعة تلك القواعد أن يلزم المرء باتباعها ، لا من أجل ماتحتته من أفعال وما يحتمل أن تجره تلك الأفعال من نتائج ، وانما لمجرد كونها أمره . فقدرتها لاتنشأ الا مما لها من سلطة ، ومعنى ذلك أن عجز المرء عن الاحساس بتلك السلطة والاعتراف بها حيث تكون موجودة ، أو انكارها حيث يعترف بأثرها ، يكون تقيا صريحا لكل حاسة أخلاقية حقيقية . ولا شك أن المرء حين يأبى على نفسه ، كما فعلنا هنا ، الرجوع الى مبادئ لاهوتية من أجل تفسير خصائص الحياة الأخلاقية ، قد يجد لأول وهلة أن من المستغرب أن تتمكن ظاهرة بشرية بحتة من أن يكون لها مثل هذا التأثير العظيم . غير أن وقوع ذلك التأثير أمر لايقبل الجدل ، وليس علينا الا أن نشعر به ، وسنصل فيما بعد على أن نعرضه على نحو يجعله أكثر وضوحا للذهن . وهكذا نلمس أمامنا هنا عنصرا ثانيا للروح الأخلاقية . غير أن القارئ لاشك قد تبين أن هذين العنصرين ليسا فى أساسهما سوى عنصر واحد . فحاسة الانتظام وحاسة الشعور بالسلطة ليسا إلا وجهين لحالة ذهنية واحدة، أعظم منهما تعقيدا ، وهى التى يمكن تسميتها بروح الخضوع للنظام . واذن ففى روح الخضوع للنظام نرى الميل الأساسى الأول فى كل مزاج خلقى .

غير أن نتيجة كهذه تصطبم في الحال بشعور انساني أصيل وهو لأصاته
واسع الانتشار . فمما سبق ذكره يبدو أن النظام الأخلاقي نوع من الخير
ذاته ، ويبدو أن له قيمة في ذاته ومن أجل ذاته ، مادام لا بد أن يطاع ، لا من
أجل ما يأمرنا بأدائه من أفعال ، ولا من أجل نتائج تلك الأفعال ، وإنما لمجرد
كونه يأمر . ولكن الانسان ، بحسب شعوره الطبيعي ، يميل بالأحرى الى
أن يرى في ذلك المبدأ عنصرا للمضايقة قد يكون ضروريا ولكنه على أى
حال مؤلم ، فهو شر لا بد منه ، ينبغي علينا أن نستسلم له ، وإن كان علينا
أن نحاول الإقلال منه الى أدنى حد ممكن . ألت ترى ، في الواقع ، أن
كل نظام إنما هو في أساسه تقييد لنشاط الانسان وحد منه ؟ على أن في
التقييد والتحديد انكاراً واعاقاً للحياة ، فهو إذن هدم جزئى ، وفي كل
هدم شره . فإذا كانت الحياة خيرة ، فكيف يكون من الخير حصرها والوقوف
في سبيلها ، ووضع عقبات أمامها لا يمكنها تجاوزها ؟ وإذا لم تكن الحياة
خيرة ، فأى شيء في هذا العالم يكون له قيمة ؟ ذلك بأن الوجود هو
النشاط ، هو الحياة ، وكل انتقاص من الحياة يكون انتقاصا من الوجود .
وإن من يقول بالخضوع للنظام إنما يقول بالاكراه والقسر ، ولا يهنا إن
كان ذلك القسر ماديا أو معنويا . أو ليس تعريف القسر هو أنه خرق
لطبيعة الأشياء ؟ تلك هى الأسباب التى دعت « بنتام » الى أن يرى في كل
قانون شراً لا يحتل ، ولا يبرر الا حينما لا يكون منه مفر . فلما كان نحو
مظاهر النشاط الفردى يقتضى تلاقيها ، ولما كان هذا التلاقى يهدد
باصطدامها بعضها ببعض ، كان من الضروري أن توضح الحدود الصحيحة
التي لا يمكنها تجاوزها ، غير أن في هذا التحديد ذاته نوعا من الشذوذ .
لذا رأى بنتام في الأخلاق وفي التشريع نوعا من الظواهر غير السوية .
وكان ذلك هو رأى معظم علماء الاقتصاد المحافظين ، ولا شك أن هذا
الشعور ذاته هو الذى دفع معظم كتاب الاشتراكية الكبار ، منذ سان
سيمون ، الى أن يقولوا بأن من الممكن قيام مجتمع لا يفرض عليه أى تنظيم ،
بل كان هذا المجتمع هو المفضل لديهم . أما فكرة وجود سلطة تسمو على
الحياة وتفرض عليها القانون ، فقد بدت لهم من بقايا الماضى الغابر ، وعدت
رأيا متعسفا لا يمكن التمسك به ، وإنما على الحياة أن تسن لنفسها قانونها ،
ولن نجد حينئذ ما يخرج عنها أو يعلو عليها .

وعلى هذا النحو ينتهى الأمر بهؤلاء المفكرين الى أن يحضوا الناس ، لا على الميل الى الاتزان والاعتدال ، أو على تنمية روح التزام الحدود فى الأخلاق ، وهى الروح التى ليست سوى وجه آخر لروح السلطة الأخلاقية — وانما يحضونهم على تقيض ذلك الشعور ، أعنى على أن يضيقوا ذرعا بكل تقييد وتحديد ، ويقوون فيهم الميل الى الاندفاع اللانهائى ، والرغبة فى المضى الى أقصى الحدود . ويبدو أن الانسان يشعر بالضيق حالما يحس أن الأفق أمامه ليس أفقا لانهائيا . وصحيح أن المرء يعلم جيدا أنه لن يستطيع مطلقا بلوغ هذه اللانهائية ؛ غير أنه يعتقد أن الشوف اليها على الأقل أمر ضرورى بالنسبة اليه ، وأنها هى وحدها التى يمكنها أن تمنحنا الشمور الكامل بوجودنا . ومن هنا كانت تلك الدعوة التى بلغت حد العقيدة ، والتى دعا اليها ليف من كتاب القرن الثامن عشر ، والتى انصبت على الحديث عن الشعور باللانهائية . فرأوا أنه هو المثل الأعلى للشعور النبيل ، مادام الانسان يسمو به على كل الحدود التى تضعها الطبيعة فى سبيله ، ويتجاوز بفكره على الأقل ، كل تقييد يحط من قدره .

٤١

قد تطبق قاعدة واحدة فى التربية فى صور مختلفة تتغير معها طبيعة هذه القاعدة ؛ وكذلك يتباين تطبيقها كل التباين تبعا لطريقة تفهنا لها . فالنتائج التى يؤدى اليها الخُصُوع للنظام تختلف كل الاختلاف ، تبعا لفكرة المرء عن طبيعته وعن دوره فى الحياة بوجه عام ، وفى التعليم بوجه خاص . ومن هنا كان لزادنا علينا أن نحاول تحديد هذا الدور بدقة ، ولا ندع السؤال العظيم الأهمية الذى يعترضنا فى هذا الموضوع ، يمر دوزجواب . أما هذا السؤال فهو : هل ينبغى أن ننظر الى النظام على أنه مجرد رقابة خارجية مادية ، ينحصر الغرض منه فى النهى عن أفعال معينة ، وليس له عدا ذلك الأثر الناهى أى تقع ؟ أم أنه بعكس ذلك وسيلة فريدة لانظير لها ، من وسائل التربية الأخلاقية ، لها قيمتها فى ذاتها ، وتطبع انشخصية الأخلاقية بطابع خاص ؟

أما أن للنظام فى ذاته ، وبغض النظر عن الأفعال التى يفرضها ، فائدته الاجتماعية ، فهذا مايسهل علينا — فى أول الأمر — أن نشته . فالواقع أن الحياة الاجتماعية ليست الا شكلا من أشكال الحياة المنظمة ، وكل نظام حى

يتطلب قواعد محددة ان خرج الكائن عنها أدى به ذلك الى اضطرابات مرضية • ولا بد لدوام هذه الحياة وبقائها ، أن تستطيع في كل لحظة أن تفي بمطالب البيئة ؛ اذ لا يمكن أن تظل الحياة بمعزل عن البيئة ، والا لأدى ذلك الى الموت أو المرض ، فلو كان لزاما على الكائن أن يجرب من جديد ليجد في كل مرة طريقة الاستجابة الملائمة للمؤثرات الخارجية ، لأمكن عوامل الهدم التي تهاجمه من كل ناحية أن تقضى على تناسقه العضوى وتبعث فيه الاضطراب • ولذا كانت طريقة استجابة الأعضاء محددة من قبل ، وذلك في عنصرها الأساسى ، فهناك طرق للسلوك يفرض كل منها على المرء كلما ألفى نفسه بازاء حالات خاصة • وذلك هو ما نطلق عليه اسم وظيفة العضو • ولنلاحظ أن الحياة الجماعية تخضع للضرورات نفسها وأن حاجتها الى الانتظام لا تقل عن حاجة الحياة العضوية • فلا بد في كل لحظة ، أن يمضى تيار الحياة المنزلية والمهنية والمدنية في طريق ثابت مأمون ؛ ولذا كان من الضرورى ألا يضطر المرء الى البحث دائماً عن الشكل الذى تكون عليه هذه الحياة • وانما يجب أن تكون هناك مقاييس ثابتة تحدد ما يجب أن تكون عليه هذه العلاقات ، كما يجب أن يخضع لها الأفراد • وفى هذا الخضوع ينحصر الواجب اليومى •

غير أن هذا التفسير والتبرير ليسا كافيين ، اذ أن المرء لا يفبر أى نظام بمجرد أن يبين أنه نافع للمجتمع • وانما يلزم كذلك ألا يصبطدم بعقبات لا يمكن التغلب عليها من جهة الأفراد • فلو خرج عن نطاق طبيعة الفرد ، لما أصبح لنفعه الاجتماعى أى جدوى ، لأنه عندئذ لن يقوم ، وبالأحرى لن يدوم ، طالما أن جذوره لا يمكن أن تتغلغل فى الضمائر • ونحن لا ننكر أن الهدف المباشر للنظم الاجتماعية هو صالح المجتمع لا الأفراد من حيث هم أفراد ؛ غير أن علينا أن نلاحظ من جهة أخرى ، أن تلك النظم لو كانت تعكر صفو حياة الفرد ، لقضت بذلك على المصدر الذى تستمد هى ذاتها حياتها منه • ولكننا قد رأينا أن النظام يرمى بأنه يتعارض مع التركيب الطبيعى للانسان ، مادام يعوق نموه الحرة • فهل لهذا الاتهام من أساس ؟ وهل صحيح أن النظام يعمل على تقييد الانسان ويحد من قوته ؟ وهل صحيح

أن النشاط يفقد من خواصه بقدر ما يخضع للقوى الأخلاقية التي تتجاوزه وتحصره وتنظمه ؟

إن الواقع ، على عكس ذلك ، هو أن العجز عن التزاء حدود معينة هو بالنسبة الى جميع صور النشاط الانساني ، بل بالنسبة الى كل صور النشاط البيولوجي بوجه عام ، من علامات الشذوذ المرضى . فالإنسان العادي لا يعود يشعر بجوع اذا تناول كمية معينة من انطعام ؛ أما المصاب بداء الشره فهو الذى لا يشعر بالشبع قط . والفرد السليم ، ذو النشاط العادي ، يميل الى السير على قدميه فترة ما ؛ أما المصاب بجنون التجوال ، فيشعر على الدوام بالحاجة الى التنقل بدون توقف أو راحة ، وبدون أن يصل الى ما يسد رغبته هذه . بل ان المشاعر الكريمة ذاتها ، كحب الحيوانات ، بل حب الغير ، تكون شواهد قاطعة على انحراف فى الارادة اذا ما تجاوزت حدا معيناً . فمن الظواهر السليمة أن نحب الناس ، ومنها كذلك أن نحب الحيوانات ، ولكن بشرط ألا يتجاوز ذلك الميل حدودا خاصة ؛ أما اذا اشتد على حساب بقية المشاعر ، فانه يغدو علامة على اضطراب باطن ، يعلم الطبيب جيدا صفاته المرضية . ولقد ظن البعض أحيانا أن النشاط العقلى الصرف لا يخضع لهذه الضرورة ؛ فقل ان المرء لو كان يشبع جوعه بكمية محددة من الطعام ، فانه « لا يشبع عقله بكمية محددة من المعرفة » . غير أن فى هذا الرأى خطأ بالغاً : ففى كل لحظة من لحظات الزمان تتحدد حاجتنا المادية الى العلم وتقيد تماما بمجموعة من الشروط . فليس فى وسعنا ، أولا ، أن نحيا حياة عقلية أعمق مما تحتمله الطاقة التى يكون عليها جهازنا العصبى المركزى فى تلك اللحظة . إذ أننا لو حاولنا تعدى هذا الحد ، لاضطربت مادة حياتنا العقلية ، وبالتالي لاضطربت حياتنا العقلية ذاتها . ثم ان الذهن ليس الا احدى الوظائف النفسية ؛ فبجانب الملكات الذهنية البحتة ، توجد ملكات النشاط . فاذا ما تجاوزت الأولى حدها ، فلا جدال فى أن الثانية ستأثر بذلك ، مما يؤدى الى عجز مرضى عن النشاط . فلا بد لكى يمكننا أن نسير فى حياتنا ، أن نسلم بأشياء بدون أن نحاول تكوين فكرة علمية عنها فى أذهاننا . أما اذا شئنا أن نفهم كل شئ فهما عقليا ، فسنجد أن قوانا الخاصة لا تكفى

لكى تعلل وتجب عن سؤالنا الدائم « لماذا » ؟ وتلك بالضبط هي الصفة التي يتميز بها أولئك الشواذ الذين يسميهم الأطباء باسم « المرتابين » .
وان ما قلناه عن النشاط العقلي ، ليصح كذلك على النشاط الجمالي فصحيح أن الشعب الذي لا يتذوق الفن الجميل هو شعب همجي منحط ، غير أن الفنون الجميلة — من جهة أخرى — اذا احتلت في حياة أمة مكانة أعلى مما ينبغي ، لكان ذلك حتما على حساب حياتها الجادة ، ولذا فان مآل تلك الأمة الى الفناء السريع .

والحقيقة أننا لكي نعيش يجب علينا أن نواجه ضرورات عديدة بكمية محدودة من الطاقة الحيوية . فمن المحتمل اذن أن تكون كمية الطاقة التي يمكننا أن نخصصها لتحقيق غاية معينة ، كمية محددة : أعنى أنها تتحدد بمجموع ما في متناول أيدينا من القوى ، وتبعاً لمدى أهمية كل من الغايات المنشودة . فكل حياة هي اذن توازن مركب ، تحدد مختلف عناصره بعضها بعضاً ، فاذا ما اختل ذلك الاتزان ، فتتجته المحتومة هي الألم والمرض .
بل ان الأمر لا يقف عند هذا الحد فان صورة النشاط ذاتها ، التي يختل من أجلها ذلك التوازن ، تصبح مصدر ألم للفرد . فكل حاجة أو رغبة تجاوزت كل حد وخرقت كل قاعدة ، ولم تعد مرتبطة بموضوع معين هو ٤٥
في ذاته محدود محصور نتيجة لهذا التعيين — لا يمكن أن تسبب لمن يستشعرها الا آلاماً مقيمة . فأى لذة بربك تجلبه لنا تلك الرغبة ، ما دام اشباعها قد أصبح مستحيلاً . ان العطش الذي لا يقف عند حد لا يمكن أن يرتوى . ولكيما نشعر بلذة معينة في السلوك ، ينبغي أن يكون لدينا الشعور بأن عملنا يخدم غرضاً معيناً ، أى بأنه يقربنا تدريجاً نحو الغاية التي ننشدها . وغنى عن البيان أنه لا يقترب من هدف يفصلنا عن طريق لانهاى . فالمسافة التي تفصلنا عنه ، تظل دائماً كما هي ، أيا كان السبيل الذي نجتازه اليه . فأى شيء أكثر خذاعاً من أن يسير المرء نحو نقطة يتخذها غاية له ، ولا توجد في أى مكان ، لأنها تمنع في البعد كلما أمعن في السير ؟ ان مثل هذا السعى لا يتميز في شيء عن مجرد السير في الموضع نفسه . ولذا فهو لا يعدم أن يخلف وراءه اليأس والقطوط . ولهذا السبب كانت العصور التي تماثل عصرنا في اصابتها بداء اللامتناهى ، هي بالضرورة

عصور مكتتبة • اذ أن التشاؤم يصحب دائما الأمانى اللامحدودة • وان الشخصية الروائية التى يمكن أن تعد خير مثل لتجسد هذا الشعور باللامتناهى ، هى شخصية « فاوست » عند « جيته » • ولذا حق لشاعرها أن يصورها لنا ضحية للعذاب المقيم •

وهكذا يتبين لنا أن الانسان ليس فى حاجة الى أن يرى آفاقا لامحدودة تمتد أمام ناظره ، كما يحس بذاته احساسا كاملا ، وانما الواقع أنه ليس من شئ أكثر ايلاما له من عدم تحدد مثل هذه النظرة الى الأفق • فليس من السعادة فى شئ أن يحس بأنه يواجه طريقا ليس له نهاية محدودة المعالم ولا يمكن أن يحس بسعادة الا اذا أخذ على عاتقه مهام محددة متميزة • على أن هذا التحديد لا يعنى مطلقا أنه سينتهى فى وقت معين الى حالة من الثبات والجمود تخبو فيها حركته وينقطع نشاطه ؛ وانما يستطيع المرء أن يتنقل ، فى حركة لاتنقطع ، من أعمال خاصة متميزة الى أعمال أخرى مثلها فى التميز بدون أن يتردى بذلك فى هوة ذلك الاحساس اليائس باللامحدود • وأهم شئ هو أن يكون للنشاط دائما هدف محدد يمكنه أن يعمل على بلوغه — أعنى هدفا يحدد ذلك النشاط بتعيين طريق ثابت له • فكل قوة لاتقفها عند حد قوة أخرى مضادة لها ، تتجه بالضرورة • الى أن تنفقد ذاتها فى بيداء اللانهاية • فكما يملأ أى جسم غازى المكان فى مجموعته لو لم يعترض طريق انتشاره أى جسم آخر ، فكذلك يتجه كل نشاط مادى أو خلقى الى أن ينمو الى غير حد ، طالما أن شيئا لم يقف فى سبيله • ومن هنا كانت ضرورة الأعضاء المنظمة التى تحصر مجموع قوانا الحيوية فى حدودها الصحيحة • ففىما يتعلق بالحياة المادية نرى الجهاز العصبى يؤدى هذه المهمة ، اذ أنه هو الذى يدفع الأعضاء الى الحركة ، وهو الذى يوزع عليها كمية الطاقة التى تخص كلا منها • وكذلك الشأن فى جميع الاحساسات والشهوات المادية التى تعبر عن حالة الجسم لا عن الأفكار المجردة والمشاعر المعقدة • أما الحياة المعنوية فليس لها مثل هذا الجهاز الضابط • فليس فى وسع المخ ولا أى جزء آخر من أجزاء الجهاز العصبى أن يضع حدودا لمطامح تفكيرنا أو ارادتنا : اذ أن الحياة العقلية وخاصة فى مظاهرها السامية لا سيطرة للجسم على شئونها • وصحيح أنها تعتمد عليه ، ولكنها

لا تخضع لسيطرته ؛ وكلما ازدادت الوظائف ارتقاء قلت الصلة المباشرة التي تربطها به وازدادت انفصالا عنه : ولذا لا يمكن أن يتحكم في تلك القوى الروحية الخالصة سوى قوة روحية مثلها . وهذه القوى الروحية ، هي السلطة الكامنة في القواعد الأخلاقية .

والواقع أن القواعد الأخلاقية — بفضل تلك السلطة الكامنة فيها — هي قوى حقيقية تصطدم بها رغباتنا وحاجاتنا وشهواتنا المختلفة عند ما تميل الى تجاوز حدود الاعتدال . وصحيح أن هذه القوى ليست مادية ولكنها مع ذلك قادرة على التحريك وتحويل الاتجاه ؛ فهي وإن لم تقو على تحريك الأجسام بطريق مباشر ، تحرك النفوس وتوجهها حيث تشاء . فلها في ذاتها كل ما يلزم لتحويل ارادتنا عن قصدها واجبارها على السير في طريق معين ، وعلى حصرها وتوجيهها في اتجاه دون آخر . وعلى ذلك ، ففي وسعنا أن نقول دون أن يكون في قولنا أى مجاز ، انها قوى بالفعل . فنحن نحس بها على هذا النحو كلما حاولنا أن نسلك سلوكا مخالفا لها ؛ اذ أنها حينئذ تقاومنا على نحو لا يمكننا دائما التغلب عليه . فعندما يحاول الانسان السوى ، أن يرتكب فعلا لا تقره الأخلاق ، فانه يحس شيئا يصد حركته ، كما يحس حين يحاول أن يرفع ثقلا أكبر مما تحتضله قواه . فمن أين تأتيها تلك الصفة الغريبة ؟ سنؤجل الجواب عن هذا السؤال مرة أخرى ، على أن نعود اليه في حينه . وانما يكفينا الآن أن تقتصر على تسجيل تلك الصفة التي لا سبيل الى انكارها . وينبغي أن نسجل كذلك أنه ما دامت الأخلاق تتمثل في خضوع لنظام معين ، وما دامت أمرة لنا ، فمن الواضح أن الأفعال التي تتطلبها منا ليست في نطاق طبيعتنا الفردية . اذ أنها لو كانت تطلب اليها أن تتبع طبيعتنا فحسب ، لما كانت بها من حاجة الى أن تأمرنا بشيء أو تفرض علينا شيئا . فالسلطة لا تلزم الا لكي تحد من قوى متمردة وتكبح جماحها ، لا لكي تدعو قوى معينة الى السير في طريقها المعتاد . ولقد قيل أن مهمة الأخلاق هي أن تمنع الفرد من أن يظأ المناطق المحرمة عليه ؛ ولعمري ان هذا الرأي قد أصاب . في بعض نواحيه ، قلب الحقيقة . فالأخلاق هي نظام من النواهي فسيح الأرجاء . ومعنى ذلك أن هدفها هو تحديد الدائرة التي يمكن أن يتحرك فيها — ويجب أن

يتحرك - نشاطنا الفردى ؛ وها نحن أولاء نرى فائدة ذلك التحديد
الضرورى . والواقع أن مجموع القواعد الأخلاقية تكون حول كل انسان
نوعا من الحاجز الفكرى تتبدد على صخرته لجج الرغبات الانسانية دون
أن تستطيع تعديه . وان مجرد كون هذه الرغبات محصورة متحددة ليجعل
ارضاءها أمرا ممكنا . فاذا ما تصطدع ذلك الحاجز فى نقطة معينة . فان
القوى الانسانية التى ظلت حتى ذلك الحين محصورة حبيسة ، تنطلق من
الثغرة نائرة فائرة ؛ ولكنها لا تلبث أن تنطلق حتى يصبح من المستحيل
وقفها عند حد ؛ ولا يعود فى وسعها الا أن تستمر فى سعيها الأليم نحو
هدف يبعد عنها على الدوام . فلو حدث مثلا أن فقدت قواعد الأخلاق
المتصلة بالزوجية سلطتها ، أو ضعف احترام الزوجين للواجبات التى يلتزم
بها كل منهما حيال الآخر ، لأفلت زمام الاتصالات واشتهوات التى يحد
منها وينظمها ذلك القسم من الأخلاق ، ولاضطرب تنظيمها وتماثرت نتيجة
لهذا الاضطراب ؛ وهى حين تعجز عن أن تهدىء من عنفها ، مادامت قد تجاوزت
كل حد ، تولد فى النفوس حالة من اليأس وخيبة الأمل تتبدى على صورة
واضحة فى احصائيات الانتحار . وكذلك لو تزعزعت أركان الأخلاق التى
تتحكم فى الحياة الاقتصادية ، فان المطامع الاقتصادية لا تعرف حينئذ حدا
تقف عنده ، فتبلغ أقصى حدود الثورة والانفعال ؛ وفى هذه الحالة يظهر
صدى تلك الثورة فى ارتفاع النسبة السنوية لعدد المنتحرين . وان الأمثلة
على ذلك لعديدة . فلما كانت مهمة الأخلاق هى الحصر والتحديد ، كان
من السهل أن يصبح الثراء الفاحش سببا للتبذل الأخلاقى ، اذ أن القدرة
الهائلة التى يكسبها ايانا ذلك الثراء ، تقلل من مقاومة الأشياء لنا ، وبهذا
تكتسب رغباتنا قوى زائدة تجعل التحكم فيها أمرا أشق ، ويصبح حصر
تلك الرغبات فى الحدود المعتادة أمرا أصعب . وفى هذه الأحوال يزداد
اختلال التوازن الأخلاقى وتكفى أقل صدمة كيما يسوده الاضطراب
التام . ومن كل هذا نستطيع أن نتبين مم يتكون داء اللامتناهى الذى
يتتاب عصرنا ومن أين يأتى . فلا يستطيع المرء أن يتصور أن أمامه مدى
واسع لا نهاية له الا اذا حجب عن بصره ذلك الحاجز الأخلاقى الذى
يعترض النظر السليم ، فلا يعود يشعر بتلك القوى الأخلاقية التى تحصره

٤٩ وتضييق أفقه • ولكن اذا لم يعد يشعر بها فمعنى ذلك انها لم تعد لها درجتها العادية من السلطة، أى انها ضعفت ، ولم تعد كما ينبغي أن تكون. فالشعور باللانهائية لا يظهر اذن الا فى اللحظات التى يفقد فيها النظام الأخلاقى سيطرته على ارادة الأفراد • ويبدو هذا الانحلال فى المهود التى يتزعزع فيها النظام الأخلاقى القديم لعجزه عن مجاراة الأوضاع الجديدة للحياة الاجتماعية ، بدون أن يكون قد نشأ بعد نظام جديد يحل محل ذلك الذى زال •

فلنحذر اذن من الاعتقاد بأن النظام الذى نخضع له الأطفال ، هو أداة كبت لا يصح الالتجاء اليها الا حيث لا يكون منها مناص ، لمنع تكرار الأفعال المرذولة • فالنظام فى حد ذاته عامل مستقل من عوامل التربية له ذاتيته الخاصة • اذ أن فى الشخصية الأخلاقية عناصر أساسية لا ترجع الا اليه • وبالنظام وحده نستطيع أن نعلم الطفل الاعتدال فى رغباته والحد من مختلف شهواته وتحديد موضوعات نشاطه • وان فى هذا التحديد لدعامة من دعائم السعادة والصحة الأخلاقية ولاجدال فى أن هذا التحديد الضرورى يتفاوت تبعا للبلدان والعصور ، ويتباين فى مختلف فترات حياة الفرد • فبقدر ما تتقدم الحياة العقلية للناس ، وبقدر ما تزداد اتساعا وتعمقا ، تتسع دائرة نشاطهم الحلقى • واننا لا نستطيع أن نكتفى اليوم بسهولة بما كان يكتفى به آباؤنا فى ميادين العلوم أو الفنون أو الرفاهية • فلو حاول المربي أن يضيق نطاق النشاط على نحو متكلف ، فإن عمله هذا يكون متعارضا مع أهداف النظام ذاته • واذا كان النظام يتنوع كما قلنا واذا كان لابد من ادخال ذلك التنوع فى حسابنا فإن ذلك لا ينفى ضرورة وجود النظام نفسه ، وهذا كل ما أريد أن أوكدّه الآن •

ولكن قد يتساءل المرء عما اذا كانت هذه السعادة قد كلفتنا ثمنا غاليا • ألسنا نرى ، فى الواقع ، أن كل حد نضعه للمكائنا فيه انتقاص من قدرتها بالضرورة ؟ وألا يتضمن كل انتقاص اعتمادا على شيء آخر ؟ لذلك فقد يترأى لنا أن كل نشاط محصور لا يمكن الا أن يكون نشاطا أكثر هزالا وأقل تحرراً وسيطرة على ذاته •

وقد يبدو أن تلك النتيجة تفرض نفسها كما لو كانت بديهية • ولكن

الواقع أنها ليست الا وهما من الأوهام الشائعة ، وأن في وسع المرء ، بمجرد التفكير فيها ، أن يؤكد بعكس ذلك أن القدرة المطلقة على كل شيء ليست الا اسما آخر يطلق على العجز التام .

فليتصور القارئ كأننا تجاوز كل حد خارج عنه ، له قدرة مطلقة تفوق قدرة أولئك الحكام المطلقين الذين حدثنا عنهم التاريخ ، بحيث لا يمكن أن تحد من قدرته أو تنظمها أية قوة خارجية . وسنجد أن طبيعة رغبات مثل هذا الكائن هي ألا يكون من الممكن مقاومتها . فهل لنا أن نقول عنه انه قادر على كل شيء ؟ كلا بالتأكيد ؛ إذ أنه هو ذاته لا يستطيع مقاومة هذه الرغبات ؛ فهي مسيطرة عليه كما يسيطر على بقية الأشياء ، وهو يخضع لها ولا يتحكم فيها . وبالاختصار فعندما تتجاوز ميولنا كل حد ، وعند ما لا يقف في سبيلها شيء ، تصبح جسارة عاتية ، ويكون أول عييدها هو الشخص نفسه الذي يحسها ؛ ومن هنا يمكن أن تتصور مبلغ سوء حال مثل هذا الشخص . إذ تتعاقب عليه أشد الميول تعارضا وأعظم النزوات اختلافا ، مقتادة معها ذلك الحاكم المطلق المزعوم في أشد الاتجاهات تباينا ، بحيث ينتهي الأمر بتلك القدرة الوهمية على كل شيء الى أن تغدو عجزاً بالمعنى الصحيح . فصاحب القدرة المطلقة أشبه بالطفل ، وله ما للطفل نفسه من مظاهر الضعف للأسباب نفسها : إذ أنه ليس مسيطراً على ذاته ، فسيطرة المرء على ذاته هي اذن الشرط الأول لكل قدرة حقيقية ولكل حرية جديرة بهذا الاسم . ولكن المرء لا يمكنه أن يسيطر على ذاته ان كان يحمل

٥١

في جنباته قوى من طبيعتها ألا يمكن السيطرة عليها . ولهذا السبب ذاته كانت الأحزاب السياسية المفرطة القوة ، أعنى تلك التي لا تجد أمامها أقليات تقاومها مقاومة جديّة ، أحزاباً لا يمكن أن تدوم . فما لها الى أن يدب فيها الانحلال من فرط قوتها : إذ أنه لما لم يكن في وسع شيء أن يحد منها ، فانها تتطرف في أفعالها العنيفة التي تبعث فيها الاضطراب . فكل حزب زادت قوته زيادة مفرطة ، يخرج عن نطاق ذاته ، ولا يمكن أن يوجه ذاته ، لأن قوته أعظم مما يجب . لهذا كانت المجالس النيابة النادرة التي لا تجد من يزاهاها ، خطراً على المبادئ نفسها التي تنادى في أول الأمر بنصرتها . وهنا قد يتساءل المرء : أليس من المستطاع أن نحد ذاتنا بذاتنا ، وذلك

عن طريق ما نبذله نحن من جهد داخلي ، دون أن يتحكم فينا ضغط خارجي على الدوام ؟ وجوابنا على ذلك أن هذا أمر لا شك فيه ، وأن قدرة المرء على السيطرة على ذاته هي إحدى القدرات الرئيسية التي يتعين على التربية أن تنميها . غير أنه يجب علينا ، لكي نتعلم مقاومة أنفسنا ، أن نحس ضرورة هذه المقاومة ، وذلك الاحساس لا يأتي إلا من الشعور بمقاومة تبديها في وجهنا الأشياء . فلنضع لأنفسنا حدوداً ، لا بد أن نشعر بتحقيق الحدود التي تحصرنا . أما الكائن الذي لا حدود له أو يعتقد ألا حدود له ، سواء أكان ذلك من ناحية الواقع أم من ناحية القانون ، فإنه يكون متناقضاً مع نفسه حين يفكر في تحديد ذاته : إذ أن ذلك يخرج عن طبيعته . واذن فلا يمكن أن تكون المقاومة الداخلية إلا انعكاساً وتعبيراً باطنياً للمقاومة الخارجية . على أنه إن كان للحياة المادية وسط مادي يحدنا ويذكرنا بأننا لسنا إلا جزءاً من كل يحتويها ويحصرنا في نطاقه — فإن الحياة الأخلاقية لا يمكن أن تجد لها إلا قوى أخلاقية كذلك تبث فينا هذا التأثير وتكسبنا ذلك الشعور . أما ما هي تلك القوى المعنوية ، فهذا ما أتينا من قبل على ذكره .

٥٢

وهكذا نصل إلى هذه النتيجة الهامة ، ألا وهي أن النظام الأخلاقي لا يقتصر أثره على الحياة الأخلاقية بمعناها الخاص ، وإنما يمتد إلى أبعد من ذلك . فالواقع أن ما ذكرناه من قبل يؤدي بنا إلى أن نؤكد أن له دوراً هاماً في تكوين الطباع والشخصية بوجه عام . ولا شك أن أهم عنصر في الشخصية هو قدرة المرء على التحكم في ذاته ، وملكة السيطرة هذه أو ما نستطيع أن نسميه بالمنع هو الذي يمكننا من كبح جماح عواطفنا ورغباتنا وعاداتنا ، وإخضاعها لقانون منظم . ذلك بأن أي كائن ذي شخصية إنما هو كائن يستطيع أن يطبع على كل ما يفعله علامة خاصة به دائماً ثابتة ، بها يعرف ويتميز عن غيره ، ولكن طالما كانت الميول والغرائز والرغبات تسود بلا رقيب ، وطالما كان سلوكنا لا يعتمد إلا على شدتها ، فإن أفعالنا لا تعدو أن تكون قفزات دائمة في الهواء ، أو سوررات مباغتة كتلك التي يأتي بها الطفل أو الإنسان البدائي ، تعمل على أن تجعل الإرادة في شقاق دائم مع ذاتها ، وتبذدها بين رياح التزوات الهوجاء ، وبهذا تعوقها عن الاندماج مع

ذاتها في وحدة ، وعن متابعة سيرها على وتيرة مستقرة ، مع أن هذين هما الشرطان الأوليان لتكوين الشخصية . والحق أن النظام الأخلاقي إنما يوجهنا نحو هذه السيطرة على النفس بالذات ، فهو الذي يعلمنا كيف نسلك على غير ما نرغب دوافعنا الباطنة ، ولا يدع نشاطنا ينساب في مجراه الطبيعي . انه يعلمنا كيف نسلك بمجهود ، إذ أن كل فعل أخلاقي يتضمن مقاومة نبيدها لميل معين ، وكبتا للشهوة ما ، وتقيداً لنزوع خاص . ولكن لنلاحظ في الوقت نفسه أنه لما كان في كل قاعدة عنصر ثابت لا يتغير ، يجعلها بأمن عن النزوات الفردية ، ولما كانت القواعد الأخلاقية أكثر ثباتاً من كل ماعداها ، فإن تعلم المرء أن يسلك سلوكاً أخلاقياً ، معناه أيضاً تعلمه أن يسلك — حسب هذه المبادئ الثابتة — طبقاً لقواعد تسمو عن الدوافع والاهواء المتخبطة . واذن يمكن القول بوجه عام ان الارادة تتكون في مدرسة الواجب

الدرس الرابع

روح الخضوع للنظام (خاتمة)

العنصر الثانى للحياة الأخلاقية : التعلق بالجماعات الاجتماعية

٥٤ بعد أن بينا طبيعة العنصر الأول للحياة الأخلاقية ، بحثنا عن المهمة التى يؤديها ، كما نحدد الطريقة التى يحسن أن نلقنه بها الى الطفل . فذكرنا أن الأخلاق فى أساسها نظام . على أن لكل نظام هدفا مزدوجا . هو أن يحقق أولا نوعا من التناسق والاطراد فى سلوك الأفراد ، ويضع لهم ثانيا غاية محددة ، تحدد أفق سلوكهم فى الوقت نفسه . فالنظام يضع للإرادة عادات ، ويفرض عليها قيودا : فهو منظم ومحدد . وعمله ينصب على مافى العلاقات بين الناس من انتظام وثبات . وما دامت الحياة الاجتماعية دائما متشابهة — بقدر معين — وما دامت الظروف نفسها تعود لتتجمع فى دورات منتظمة ، فمن الطبيعى أن تتكرر فى هذه الدورات المنتظمة نفسها طرق معينة للسلوك ، هى تلك التى ثبت أنها خير ما يتناسب وطبيعة الأشياء . فالتنظيم النسبى للأحوال المختلفة التى نجد أنفسنا بازائها ، هو اذن الذى يؤدى الى التنظيم النسبى لسلوكنا . غير أن التبرير النفعى لهذا التحديد والتقييد يبدو لأول وهلة أقل وضوحا ، اذ يخليل لنا أن فى هذا التقييد خروجا عن الطبيعة البشرية . أليس فى تقييد الانسان ووضع حد لاندفاعه الحر تعويقا له عن أن يحقق ذاتيته الكاملة ؟ ومع ذلك فقد رأينا كيف أن هذا التقييد شرط لسلامتنا الأخلاقية ولسعادتنا . فالانسان انما خلق ليحيا فى بيئة لها حدودها وقيودها مهما كان اتساعها ، وان هدف مجموع الأفعال التى تكون الحياة هو أن تجعلنا ننسجم مع هذه البيئة ، أو تجعلها تنسجم معنا . وعلى ذلك ، فإن النشاط الذى يطلب منا لابد أن يكون له مثل هذا التحدد . والحياة هى أن ننسجم مع العالم المادى المحيط بنا ، ومع العالم الاجتماعى الذى نندمج فيه أعضاء ، غير أن كلا العالمين — مهما كان اتساعه — متحدد .

فالأيات التي يتعين علينا عادة أن نسعى إليها هي اذن متحددة كذلك ، وليس في وسعنا أن تتعدى هذا الحد ، لأننا لو فعلنا ذلك لكنا نسلك ضد الطبيعة . فلا بد أن تتقيد أمانينا ومشاعرنا المختلفة في كل لحظة ؛ وليس للنظام من عمل الا أن يكفل هذا التحدد . اذ أنه لو زالت هذه الحدود الضرورية ، ولو لم يعد في وسع القوى الأخلاقية التي تجبب بنا أن تحد من رغباتنا وتحصرها، فإن النشاط الانساني حين لا يقيده شيء يضيع في الفراغ — ذلك الفراغ الذي يصوره النشاط لنفسه في صورة بهيجة ، مسيا اياه بذلك الاسم الخادع ، اسم اللامتاعى .

فللخضوع للنظام اذن فائدته لا من أجل صالح المجتمع فحسب، وليس فقط بوصفه وسيلة لاغناء عنها ولا يتم بدونها تعاون منظم ، وانما من أجل صالح الفرد أيضا . فبه نعتاد الاعتدال في رغباتنا ، وهو الاعتدال الذي لا يمكن أن يشعر المرء بالسعادة بدونه . ومن هنا فإن له دوره الكبير في تكوين أهم ما يتصف به الانسان ، ألا وهو شخصيته . اذ أن هذه القدرة التي تمكنا من التحكم في أهوائنا ومقاومة نفوسنا ، والتي نكتسبها بفضل الخضوع للنظام الأخلاقي ، هي الشرط الضروري لظهور الارادة الشخصية المفكرة . فما دامت كل قاعدة تعلمنا الاعتدال والتحكم في أنفسنا ، فهي أداة للتحرر والحرية . بل انى لأضيف الى ذلك أن تعليم هذا الاعتدال النافع للأطفال ألزم ما يكون للمجتمعات الديمقراطية كمجتمعنا الحالي . اذ أنه لما كانت الحواجز التقليدية التي تضيق من الرغبات والأمانى الى أبعد حد في المجتمعات القائمة على أسس أخرى قد تحطمت الى حد ما في مجتمعنا الحالي ، فلا شك في أنه لم يبق سوى النظام الأخلاقي كقوة تقوم بذلك النشاط التنظيمي الذي لا غنى للانسان عنه . فلما كانت كل السبل متاحة للجميع ، من حيث المبدأ ، في هذا المجتمع ، فإن الرغبة في الارتقاء والصعود تغدو أكثر تعرضا للانفراط في العنف والحسرة التي تخرج عن كل اعتدال وتتجاوز كل حد . فمن الواجب اذن أن نشعر الطفل منذ وقت مبكر بأن هناك ، بجانب تلك الحدود الصناعية التي طالما حدثنا ويحدثنا عنها التاريخ ، حواجز أخرى لها أساسها في الطبيعة ذاتها ، أى في طبيعة كل منا . وليس معنى ذلك أن ندعوه الى الحمول والاستسلام، والى أن يخمد في ذاته كل

طموح مشروع أو أن نمنعه من أن يتطلع الى ما يفوق حالته الراهنة ، اذ أننا لو حاولنا ذلك ، لكانت محاولتنا هذه متعارضة مع مبادئ تنظيمنا الاجتماعى نفسها . وانما الواجب أن نفهمه أن وسيلة المرء الى السعادة هى أن يضع لنفسه أهدافا قريبة من الممكن تحقيقها ، لها صلة بطبيعة كل فرد ، وأن يبلغ هذه الأهداف . لا أن يوجه ارادته فى عصية أليمة نحو غايات تبعد عنه بعدا لا متناهيا ، وبالتالي لا يمكن بلوغها . فينبغى علينا ألا نحاول أن نخفى عنه مافى العالم من شرور مشتركة بين كل العصور ، ونشعره كذلك بأن السعادة لاتزداد الى غير حد بازدياد السلطة أو المعرفة أو الثروة ؛ وانما يمكن أن يحدث فى ظروف عظيمة التباين ، أن يكون لكل منا آلامه بجانب مسراته ، وأن المهم هو أن نهتدى الى هدف للنشاط يتسق مع ملكاتنا ، ويمكننا من تحقيق طبيعتنا ، دون أن نحاول الخروج عنها على أى نحو ، أو الانطلاق منها فى غف وتكلف ، متجاوزين كل الحدود المعتادة . وهنا نجد أنفسنا بازاء مجموعة من العادات العقلية التى يتعين على المدرسة أن تفرسها فى نفس الطفل ، لا لأنها تصلح لغرض أو نظام معين ، وانما لأنها عادات سليمة ، ولأن لها أنفع النتائج على سعادة المجموع . ولنضف الى ذلك أن القوى الأخلاقية تحمى من شر القوى الغاشمة غير العاقلة . ولنحذر مرة أخرى ، من أن توهم أن هذا الميل الى الاعتدال هو ميل الى الجمود والتحجر . فان السير نحو هدف محدد ، يتلوه هدف آخر محدد مثله ، يعنى التقدم بطريقة متصلة ، لالجمود والثبات . فليس المهم هو أن نعرف ماذا كان على المرء أن يسير أم لا ، وانما المهم أن تبين بأية خطوة وعلى أى نحو يسير .

وهكذا نصل الى تبرير فائدة النظام تبريراً عقلياً ، لاقبل عن تبرير أكثر المذاهب الأخلاقية رواجاً . غير أنه يجب أن نلاحظ أن الفكرة التى كونها لآئسنا عن الدور الذى يلعبه ذلك النظام ، تختلف كل الاختلاف عن تلك التى أتى بها بعض أولئك الذين دافعوا عنه بحجارة . فكم من مرة حدث أن استند مفكرون من أجل اثبات الفوائد الأخلاقية للنظام ، على المبدأ الذى حاربه ، والذى يدعو اليه المفكرون أنفسهم الذين لا يرون فى النظام الا شراً يؤسف له ، وان يكن شراً لا بد منه . وهكذا يقولون — مع بتمام

والنفعيين - ان النظام بداهة هو خروج عن الطبيعة ؛ ولكن بدلا من أن يستدلوا من ذلك على أن في هذا الخروج شراً ، لأنه ضد الطبيعة ، نراهم يعدونه بعكس ذلك خيراً ، لأنهم يرون الشر في الطبيعة ذاتها . وهنا تكون ٥٨

الطبيعة هي المادة والبدن ، مصدر الاثم والخطيئة . فالإنسان لم يكتسب طبيعته لكي ينمى ، وإنما لكي ينتصر عليها ، ولكي يقهرها ويخمد صوتها . فليست الطبيعة بالنسبة اليه سوى وسيلة للقيام بصراع رائع ، ومجهود مجيد من الإنسان ضد ذاته . وما النظام الا أداة هذا النصر . ذلك هو ما يفهمه الداعون الى مقاومة النفس واذلالها من الخضوع للنظام ، وقد جذبت هذه النظرة بعض الديانات . ولكن الفكرة التي عرضتها تختلف عن ذلك تمام الاختلاف . فنحن اذ نعتقد أن للنظام نفعه وضرورته للفرد ، فما ذلك الا لأننا نرى أن الطبيعة ذاتها تقتضيه . فهو الوسيلة التي تتحقق بها الطبيعة عادة ، وليس وسيلة لآخادها أو القضاء عليها . فالإنسان ككل ما هو موجود ، كائن له حدوده ؛ وما هو الا جزء من كل : فهو من الناحية المادية جزء من الكون ، ومن الناحية المعنوية جزء من المجتمع . وعلى ذلك فقلو حاول تجاوز الحدود التي تفرض على كل ما هو جزئى مثله فانه بذلك يناقض طبيعته . والواقع أن كل العناصر الأساسية في الإنسان إنما ترجع الى صفته هذه من حيث هو كائن جزئى . اذ أن القول انه شخصى ، معناه أنه متميز عن كل ما ليس منه ، ومن الواضح أن التمييز يتضمن التحديد . فإذا كنا نرى من وجهة نظرنا الخاصة ، أن النظام خير ، فليس ذلك راجعاً الى أننا ننظر الى عمل الطبيعة بعين التحذى ، وليس ذلك لأننا نرى فيها عملاً شيطانياً ينبغي اجباطه ، وإنما لأن طبيعة الإنسان لا يمكن أن تكون على ما هي عليه ما لم يكن النظام متحكماً فيها . وإذا كنا نرى أن حصر ميولنا الطبيعية في حدود معينة هو أمر لا بد منه ، فما ذلك لأن تلك الميول في نظرنا شريرة ، أو لأننا نكر عليها حق اشباع ذاتها ؛ وإنما - بعكس ذلك - لأنها لو لم تتحدد لما عرفت كيف تشبع بالقدر المناسب . ومن هنا ننتهى الى تلك النتيجة العملية الأولى ، ألا وهي أن كل مذهب يدعو الى الزهد ومحاربة الميول الفطرية ليس خيراً في ذاته . ٥٩

ومن هذا الاختلاف المبدئى بين النظرتين ، تتلو اختلافات أخرى لا تقل

عنه أهمية . فان كان النظام وسيلة لتحقيق طبيعة الانسان ، فلا بد ان يتغير مع طبيعة الانسان التى تختلف كما نعلم باختلاف العصور . فبقدر ماتقدم فى التاريخ ، نرى أن الطبيعة البشرية نتيجة لتأثير المدنية ذاتها ، تصبح أكثر ثراء من حيث اتساع امكانياتها ، فتزداد حاجة الى النشاط ؛ ولذا كان من الطبيعى أن تتسع دائرة النشاط الفردى ، وأن تتقهقر الحدود التى تحد أفقنا العقلى والأخلاقي وال عاطفى على الدوام . ومن هنا كان عقم تلك المذاهب التى تحاول أن تمنعنا ، سواء فى مجال العلم أو الرفاهية أو الفن ، من أن نتجاوز الحد الذى توقف عنده آباؤنا أو شاءوا أن ينتهوا بنا اليه . فالحد الطبيعى دائم التغير ، وكل مذهب يأخذ على عاتقه — باسم المبادئ المطلقة — أن يثبت بصفة نهائية ، وعلى نحو لا يتبدل ، سيصطدم — ان عاجلا أو آجلا — بطبيعة الأشياء ويتعارض معها . بل ان محتوى النظام ليس هو وحده الذى يتغير ، وإنما يتغير كذلك الطريقة التى ينبغى أن يلحق بها . فليس مجال الفعل الانسانى وحده الذى يتباين ، بل ان القوى التى تحدنا ليست هى نفسها تماما فى مختلف عصور التاريخ . ففى المجتمعات المتأخرة حيث يكون التنظيم الاجتماعى ساذجا كل السذاجة ، تتخذ الأخلاق الصفة نفسها ؛ وحينئذ لا يكون من الضرورى ولا من الممكن أن تتضح روح النظام بشكل بارز . بل ان بساطة الأفعال الأخلاقية تجعلها تتخذ بسهولة الشكل الآلى المعتاد ؛ وليس للآلية فى مثل هذه الظروف من ضرر : فمادامت الحياة الاجتماعية متماثلة على الدوام ، ومادامت لا تختلف من نقطة لأخرى أو من لحظة لأخرى الا قليلا ، كانت العادة والتقاليد ذات الطابع التلقائى كافية لكل شئ . ولذا يكون لها نفوذ وسلطة لا تدع أى مجال للتفكير فيها تفكيرا عقليا أو لاختبارها من جديد . وعلى عكس ذلك ، نجد أنه كلما ازداد تعقد المجتمعات ، أصبح من الصعب أن تؤدى الأخلاق وظيفتها بطريقة آلية تلقائية محضة . اذ أن الظروف ليست واحدة على الدوام ، ولذا كان من الضرورى أن تطبق الأفعال الأخلاقية بتصرف ؛ كما أن طبيعة المجتمع فى تطور مستمر : فلا بد اذن من أن تتوفر للأخلاق ذاتها من المرونة ما يسمح لها بالتشكل على قدر ما تقتضيه الضرورة . ولكن لا بد — من أجل ذلك — ألا تلقن على نحو يسمو بها على كل قد أو

مراجعة ، اذ أن هذين هما العاملان المفضلان في احداث التغيرات اللازمة .
وانما يجب أن يكون للأفراد وهم يمثلون لأوامرها شعور بما يفعلونه ، وألا
يصلوا في خضوعهم لها الى حد تقييد العقل تماما بالأغلال . وهكذا نرى
أنه ليس معنى الاعتقاد بضرورة النظام ، أنه يجب أن يكون نظاما أعمى
يستعبد المرء لسلطانه . واذا كان من الواجب أن تضى على القواعد
الأخلاقية السلطة التي لا يكون لها بدونها تأثير ، فانه يجب مع ذلك —
ابتداء من فترة معينة في التاريخ — ألا تجعلها هذه السلطة بمنأى عن
النقاش ، وتحيلها الى أصنام لا يجرؤ الناس على رفع أعينهم اليها .
وسنرى فيما بعد كيف يمكن التوفيق بين هاتين الضرورتين ، اللتين تبدوان
متعارضتين : أما الآن فحسبنا أن نشير اليهما .

وهذه الفكرة تؤدي بنا الى بحث اعتراض قد يكون قد جال بذهن
القارئ . فلقد قلنا عن الذين يفتقرون الى التنسيق والانتظام انهم
ناقصون من الوجهة الأخلاقية . ومع ذلك ، أليس لهؤلاء دور نافع يؤديونه
للمجتمعات ؟ ألم يكن المسيح يفتقر الى الانتظام وكذلك سقراط ؟ وأليس
الحال كذلك بالنسبة الى كل الشخصيات التاريخية التي ترتبط باسمها
أعظم الانقلابات الأخلاقية التي طرأت على الانسانية ؟ فلو كان لديهم
شعور بالاحترام العميق للقواعد الأخلاقية التي كانت تتبع في أزمانهم ،
لما أمكنهم أن يظلموا بمهمة اصلاحها . فلكي نجرؤ على أن نحطم أغلال
النظام التقليدي ، يجب ألا نشعر شعورا قويا بسلطانه . وليس هناك
ما هو أكثر يقينا من هذا الأمر . ولكن لنلاحظ أولا أن ضعف الشعور
بالتقادة وبروح النظام في ظروف حرجة غير عادية لا يعنى بالضرورة أن
هذا الضعف ظاهرة عادية سليمة . كما أنه لا بد أن نحذر من الخلط بين
شعورين مختلفين تمام الاختلاف : أحدهما يعبر عن الرغبة في استبدال تنظيم
جديد بتنظيم قديم ، والآخر يعبر عن الضيق بكل تنظيم والجزع من كل
نظام . فالشعور الأول في حالات معينة طبيعي ، سليم ، مثمر ، أما الثاني
فدائما شاذ ، ما دام يحضنا على أن نحيا على غير الشروط الأساسية للحياة .
ولا شك في الواقع أن الحاجة المشروعة الى التجديد عند كبار الثوريين قد
يصيها غالبا الانحلال فتستحيل الى ميل الى الفوضى . اذ لما كانت

القواعد الأخلاقية الشائعة في عصرهم تصدمهم صدمة أليمة ، فانهم لم يكتفوا ، من جراء ما أحدثته فيهم من ألم ، بالثورة على صورة معينة مؤقتة للنظام الأخلاقي ، وانما ثاروا على كل نظام بوجه عام . ولكن الواقع أن هذا بالضبط هو الذى كان يقضى على عملهم ، وهو الذى أدى الى أن تنتهى كثير من الثورات نهاية عقيمة ، أو لا تكشف عن النتائج التى تتناسب مع المجهودات التى تكبدها القائمون بها . ذلك بأنه ينبغى على المرء أن يحس بضرورة القواعد فى اللحظة التى يثور بها على تلك القواعد ، أكثر منه فى أى وقت آخر . ويجب ألا يغيب عن ذهن المرء أبدا أنه لا يستطيع الاستغناء عن هذه القواعد وعلى الأخص فى اللحظة التى يسعى فيها الى هدمها ؛ إذ أن هذا الشرط هو وحده الكفيل بأن يوصله الى نتائج ايجابية . وهكذا نرى أن الحالة الشاذة التى بدت متعارضة مع المبدأ لم تزده الا تدعيما .

٦٢ وبالاختصار فإن النظريات التى تشيد بمزايا الحرية غير المنظمة ، انما تدافع عن حالة مجتلة غير سوية . بل انه ليتمكن القول — على العكس مما يبدو لأول وهلة — ان كلمة الحرية وعدم النظام متناقضتان لا يمكن الجمع بينهما ؛ إذ أن الحرية هى ثمرة التنظيم . فنحن لا نكتسب القدرة على التحكم فى ذاتنا وتنظيم أنفسنا ، وهى لب الحرية ، الا تحت تأثير القواعد الأخلاقية وبعد ممارستها . وتلك القواعد ذاتها هى التى تحميها بفضل ما لها من سلطة وقوة ، من القوى غير الخلقية أو المتنافرة مع الأخلاق التى تهاجمنا من كل جانب . فبدلا من أن يتعارض النظام والحرية ، كما لو كانا حدين متنافرين ، نرى أن الحرية لا تكون ممكنة بدون النظام . ولهذا لا يستأهل النظام أن نطيعه فى خضوع مستسلم فحسب ، وانما يستحق منا كذلك أن نحبه . وتلك حقيقة يهمل أن نذكر بها الأذهان اليوم ونلقت إليها انتباه الرأى العام . إذ اننا نحيا فى وسط عصر من العصور الاقلامية الحرجة ، حيث يمكن أن يؤدى ضعف سلطة النظام التقليدى الى ايقاظ روح الفوضى بسهولة . وهذا هو مصدر تلك الأمانى الفوضوية التى تتسلل بيننا اليوم : شعوريا أم لاشعوريا ، لا فى الطائفة الخاصة التى نحمل هذا الاسم

فحسباً ، وإنما في مذاهب عظيمة التباين يجمع بينها كلها — رغم اختلافها في مسائل أخرى عديدة — ثور مشترك من كل مايت الى التنظيم بصله . وهكذا نكون قد حددنا العنصر الأول للأخلاق ، وبيننا الأثر الذي يحققه . غير أن هذا العنصر الأول لا يعبر الا عن الناحية الشكلية الخالصة من الحياة الخلقية . ولقد بينا أن الأخلاق تنحصر في مجموعة من القواعد التي تأمرنا ، وحللنا فكرة القاعدة بهذا المعنى . دون أن نعنى بمعرفة طبيعة الأفعال التي تفرض علينا في هذا المجال . فدرسنا الأخلاق في صورة قالب عام خال من المادة التي تملؤه ، بأن أجرينا عليها : يجوز اجراؤه من تجريد . ولكن الواقع أن لها محتوى ؛ ونستطيع أن نحكم سلفاً بأن لهذا المحتوى قيمته . فالأوامر الأخلاقية تفرض علينا أفعالا معينة محددة ؛ ولما كانت كل هذه الأفعال أخلاقية ، وتنسب الى نوع واحد ، أو بعبارة أخرى لها طبيعة واحدة ، فلا بد أن تتكشف عن صفات مشتركة بينها جميعا . وهذه الصفة أو الصفات تكون عناصر أخرى أساسية الروح الأخلاقية ، ما دامت تمثل في كل فعل أخلاقى ، ومن هنا كان علينا — تبعاً لذلك — أن نسعى الى بلوغها . وحين نهتدى الى هذه العناصر ، نكون قد حددنا في الوقت نفسه نزعة أخرى أساسية في المزاج الخلقى : ألا وهى النزعة التي تجعل الانسان يميل الى أن يأتي بأفعال تطابق هذا التعريف . وبهذا نضع أمام المربى هدفاً جديداً عليه أن يبلغه بتأثيره التربوى .

وسنمضى من أجل حل تلك المشكلة كما مضينا حين حددنا العنصر الأول للروح الأخلاقية : فلن تساءل في أول الأمر عما يجب أن يكون عليه محتوى الأخلاق ، كما أننا لم تساءل من قبل عما يجب أن تكون عليه صورتها . ولن نبحت عما يجب أن تكون عليه تلك الأفعال الأخلاقية حتى تستحق هذه التسمية ، بادئين من فكرة ميتة من قبل عن طبيعة العمل الخلقى ، فكرة وضعت قبل أية ملاحظة ، وبدون أن نعرف كيف وضعت . ولكننا — على العكس — سنلاحظ ما هى الأفعال التي يعز إليها الشعور الأخلاقى ، في الحقيقة ، تلك الصفة في جميع الأحوال . ماهى طرق السلوك

(١) في أوروبا احزاب صغيرة تسمى « الاحزاب الفوضوية » وهى ترمى الى القضاء على نظام الحكومة .
(المترجم)

التي يجذبها ، وما هي الصفات التي تنطوى عليها طرق السلوك هذه ؟ فالواقع أنه ليس علينا أن نشكل الطفل تبعا لأخلاق لاجود لها ، وإنما تبعا للأخلاق كما هي ، أو كما تتجه الى أن تكون . وعلى أى حال يجب علينا أن نبدأ من هذه النقطة .

٦٤ تميز الأفعال البشرية بعضها عن البعض تبعا للغايات التي تهدف الى تحقيقها . أما الغايات التي يسمى اليها الناس فتنضوى تحت احدى فئتين : فئة تختص بالفرد نفسه الذي يسمى اليها وبه وحده ، وهنا يقال عنها انها شخصية ، وفئة تختص بشيء غير الفرد الذي يسلك ، وهي ما نسميها في هذه الحالة بالغايات غير الذاتية . ومن الواضح ولا شك ، أن هذه الفئة الأخيرة تشتمل على عدد كبير من الأنواع المختلفة : فهي تتباين ان كانت الأهداف التي يسمى اليها الشخص تتعلق بأفراد غيره ، عنها ان تعلقت بجماعات أو بأشياء . غير أنه ليس من الضروري الآن أن نخوض في هذه التفاصيل .

فاذا ما تم لنا اجراء هذا التمييز الأعم ، فلنر الآن ما اذا كانت الأفعال التي تهدف الى غايات شخصية تستحق أن تسمى أفعالا أخلاقية . ان الغايات الشخصية ذاتها تنقسم قسمين : فهناك غايات نعمل بها على مجرد دوام حياتنا وحفظ وجودنا ، وجعله بمنأى عن عوامل الفناء التي تحدق به ، وهناك غايات أخرى نهدف منها الى انماء هذه الحياة والتوسع فيها . ومن المؤكد أن الأفعال التي تقوم بها من أجل حفظ كياننا فقط لا تكون قط موضعا للوم ؛ ولكن لا جدال أيضا في أنها كانت دائما ولا تزال تعد بعيدة عن كل قيمة أخلاقية في نظر الضمير العام . فهي محايدة من الوجهة الأخلاقية : اذ أننا لا نقول عن تحسين العناية بنفسه ، ويتبع نظاما صحيا سليما ، من أجل بقاءه حيا فحسب ، انه يسلك سلوكا أخلاقيا . وإنما نجد سلوكه معقولا حكيما ولكننا لا نعتد أن هناك أية صفة أخلاقية تعزى الى هذا السلوك . فهو خارج عن نطاق الأخلاق . ولا شك في أن الأمر يختلف عن ذلك لو كان المرء يحرص على حياته ، لا من أجل الابقاء عليها لنفسه فحسب ، أو لكي يستطيع التمتع بها ، وإنما ليتمكن مثلا من البقاء من أجل أسرته ، اذ يشعر بأن بقاءه ضروري لازم لها . فعندئذ ينعقد

الاجماع على أن فعله هذا أخلاقي . ولكن لنلاحظ أن هدفه في هذه الحالة ليس هدفا شخصيا ، وإنما هو نفع الأسرة . فهو هنا لا يفعل مايفعل من أجل أن يعيش ، وإنما ليحيى أشخاصا آخرين غيره . فالغاية التي ينشدها إذن غير ذاتية . وقد يبدو هنا حقا أنني أخالف الرأي الشائع الذي ينادى بأن من واجب المرء أن يبقى على حياته . ولكن الواقع أنني لا أخالف هذا الرأي في شيء : فأنا لا أنكر أن من واجب المرء حفظ حياته ، غير أنني أرى أنه لا يؤدي واجبا لمجرد أنه يعيش ، وإنما يجب أن تكون الحياة في نظره وسيلة لبلوغ هدف يتجاوزها . أما الحياة من أجل الحياة ، فليست من الأخلاق في شيء .

وفي وسعنا أن نطبق هذا الرأي ذاته على كل ما نفعله لا من أجل الابقاء على حياتنا فحسب ، بل من أجل التوسع في وجودنا وإثراء كيانتنا ، طالما أن غايتنا من هذا الإثراء هي أنفسنا فحسب . فذلك الذي يعمل مثلا على توسيع مداركه العقلية وصقل مواهبه الفنية ، لا لشيء الا للنجاح ، أو لمجرد التلذذ بالشعور بازدياد كماله ، واتساع ثروته في المعارف والعواطف ، وليتمتع وحده بالصورة التي يضيفها على نفسه — مثل هذا الشخص لا نشعر في قرارة نفوسنا أنه يؤدي عملا خلقيا بالمعنى الصحيح . وقد نعجب به كما نعجب المرء بعمل فني جميل ، ولكننا لانستطيع أن نقول عنه انه يؤدي واجبا ما دام يهدف الى غايات شخصية فحسب ، مهما كانت طبيعة تلك الغايات . فلا العلم ولا الفن له قيمة أخلاقية ذاتية كامنة تنتقل تلقائيا الى من يمارسهما ، وإنما تتوقف تلك القيمة على القصد الذي يهدف اليه المرء من استعمالهما . فإذا ماسى المرء مثلا الى العلم من أجل تخفيف آلام البشر ، فإن الاجماع ينعقد على أن عمله هذا أخلاقي محمود . أما اذا كانت الغاية هي ارضاء نفس الباحث وحده ، فالأمر على عكس ذلك .

فها نحن أولاء قد انتهينا الى نتيجة أولى ، هي أن الأفعال التي تستهدف غايات شخصية بحتة ، تتعلق بفاعلها وحده ، لاتكون لها قيمة أخلاقية ، مهما كان نوعها . وصحيح أن الضمير الأخلاقي — في رأى أصحاب النظريات النفعية في الأخلاق — يقع في الزلل اذا حكم على السلوك الانساني على هذا النحو ، فهم يرون أن الغايات الأنانية هي وحدها الغايات الجديرة

بالاتباع . ولكن ليس لنا أن نشغل أنفسنا هنا بطريقة تقدير أولئك المفكرين للأخلاق التي يتبعها الناس بالفعل . إذ أن هذه الأخلاق ذاتها هي التي نود أن نعرفها وذلك حسب ما تفهمها وتمارسها الشعوب المتمدنية . فإذا ما تم وضع المشكلة على هذا النحو ، أصبح حلها أمراً هيناً . فمحال أن نجد اليوم ، أو فيما مضى ، شعباً واحداً يحكم على أى فعل أناى ، أعنى فعلاً يهدف إلى الصالح الشخصى لمن يؤديه — بأنه فعل أخلاقى . ومن هنا نستنتج أن بين الأفعال التي تحض عليها الأحكام الأخلاقية ، صفة مشتركة ، هي استهدافها غايات غير ذاتية .

ولكن ، ما الذى يجب أن نفهمه من تلك الكلمة ؟ هل نفهم منها أنه لكى يكون سلوكنا أخلاقياً ، يكفى فى ذلك ألا نسمى إلى تفهمنا الشخصى ، وإنما إلى النفع الشخصى لفرد آخر غيرنا . وعلى ذلك لا يكون فى حرصى على صحتى وعلى ثقافتى لذاتهما أى عنصر أخلاقى ، غير أن فعلى هذا تتغير طبيعته إذا كنت أحرص به على صحة واحد من أضرابى ، أو أهدف إلى اسعاده وثقيفه . ولكن هذا الفهم للسلوك لا يتسق مع ذاته ، بل تتناقض حدوده . فلم يكتسب مالىست له قيمة أخلاقية بالنسبة إلى ، قيمة أخلاقية بالنسبة إلى غيرى ؟ ولم تكون الصحة والثقافة عند كائن من المفروض أنه مسائل لى (إذ أننى أسقط من حسابى الحالات التي تكون فيها عدم المساواة واضحة) — لم تكون أكثر قداسة من صحتى أنا وثقافتى أنا ؟ ان للناس على وجه العموم مستوى واحداً ، وشخصياتهم متشابهة متماثلة ، يمكن أن تحل كل منها محل أية شخصية غيرها . فان كان الفعل الذى يهدف إلى الإبقاء على شخصيتى أو انمائها ، فعلاً لا يتنسى إلى الأخلاق ، فلم يختلف الحال بالنسبة إلى فعل يماثله فى كل شيء ، إلا فى أن هدفه شخصية انسان آخر ؟ ولم تريد قيمة أحدهما على الآخر ؟ هذا إلى أنه بحسب تعريفنا السابق للأخلاق لا يمكن الاتيان بعمل خلقى — كما لاحظ « سبنسر » — إلا اذا كان هذا العمل لا يأتية جميع الناس : إذ أننا لو تصورنا مجتمعاً يعمل كل من فيه على إثارة غيره على نفسه ، فان أحداً فى هذا المجتمع لن يقبل أن يقدم إليه غيره هذا الايثار ، وعندئذ يصبح هذا الايثار مستحيلًا لأنه سيكون

عاما . فلا بد من أجل امكان أداء الاحسان ، أن يرضى بعض الناس بألا يقدموه ، أو ألا يكون في وسعهم تقديمه . فذلك اذن فضيلة مقتصرة على بعض الناس دون بعض ، بينما الأخلاق في تعريفها لابد أن تكون مشتركة بين الجميع ، وفي متناول الجميع . واذن فليست لتفضية ، ولا التفاني والبذل فيما بين الأفراد ، هي نموذج الفعل الخلقى ، ولا بد أن تكون الصفات الأساسية للفعل الأخلاقي ، التي نسمى الى الاهتداء اليها ، متشكلة في فضائل غير هذه .

فهل نستطيع أن نجد هذه الصفات في الفعل الذي يستهدف نفع عدة أفراد لا نفع فرد واحد غير الفاعل ؟ وهل تقول ان الغايات غير الذاتية التي يصح أن تكون وحدها الكفيلة بأن تضى على الفعل صفة أخلاقية ، هي الغايات الشخصية لأفراد عديدين ؟ وعندئذ يكون فعلى أخلاقيا ، ان كنت لا أسلك فيه من أجل ذاتي أو من أجل شخص آخر ، بل من أجل عدد معين من أضرابي . ولكن كيف يكون ذلك ممكنا ؟ فاذا لم يكن للفرد على حدة ٦٨ قيسة أخلاقية ، فلا يمكن أن يكون لجمع من الأفراد هذه القيسة ، وجمع الأصفار لا يكون ولا يمكن أن يكون الا صفرا . فاذا كانت المصلحة الخاصة سواء أكانت بالنسبة لى أو لغيرى ، لا تدخل في نطاق الأخلاق ، فان المصلحة الخاصة لأفراد عديدين لا تدخل في نطاق الأخلاق كذلك .

وعلى ذلك ، فالفعل الأخلاقي هو حقا ذلك الذى يهدف الى غايات غير ذاتية ؛ غير أن تلك الغايات غير الذاتية لا يمكن أن تكون غايات فرد غير الفاعل ، أو عدد من الأفراد غيره ، وتكون نتيجة ذلك أن هذه الغايات لابد أن تختص بسىء آخر غير الأفراد : فهى فوق الفردية .

وليس هناك وراء الأفراد سوى الجماعات التى تنشأ عن اتصالهم ، أى المجتمعات . وعلى ذلك ، فالغايات الأخلاقية هى تلك التى تتخذ من « المجتمع » هدفا ، والسلوك الأخلاقي هو السلوك الذى يهدف لصالح جماعى . تلك هى النتيجة التى تفرض نفسها بعد أن نحينا جانبا الاحتمالات التى سبق ذكرها . اذ أن من الواضح — من جهة — أن الفعل الأخلاقي يجب أن يطبق على كائن له حساسية وحياة ، واذا أردنا أن نخصص قلنا : كائن له ضمير . فالعلاقات الأخلاقية هى علاقات بين ضمائر . وليس هناك

ما يخرج عن نطاق ضميرى ويعلو عليه ، ويخرج عن نطاق ضائر الأفراد الآخرين من البشر ويعلو عليهم ، الا كائن واحد ذو ضمير ، هو المجتمع . وأعنى بهذه الكلمة كل جماعة انسانية ، سواء فى ذلك الأسرة أو الوطن أو الانسانية بالقدر الذى تم تحقيقه . وسنبحث فيما بعد عما اذا كانت المجتمعات المختلفة تتدرج تبعا لأهميتها ، وعما اذا كان بين الغايات الجماعية ما هو أرفع من غيره . أما الآن ، فحسبى أن أشير الى المبدأ ، وأعنى به أن مجال الأخلاق يبدأ حيث يبدأ المجال الاجتماعى .

غير أن من الواجب ، ان شئنا ادراك أهمية تلك القاعدة الأساسية ، أن نفهم أولا المقصود بالمجتمع . فان اقتصرنا على أن نرى فى المجتمع مجموعة من الأفراد ، حسب النظرة التى سادت مدة طويلة والتى مازالت منتشرة حتى اليوم — ان اقتصرنا على ذلك ، لعدنا الى الوقوع فيما واجهناه من قبل من صعب ، بدون أن نجد لنا منها مخرجا . فاذا لم يكن للصالح الفردى قيمة خلقية بالنسبة لشخص ، فليست له تلك القيمة بالنسبة لأمثالى ، مهما كان عددهم ، ونتيجة ذلك أن الصالح الجماعى ، اذا لم يكن غير مجموع مصالح الأفراد ، يغدو هو كذلك غير ذى قيمة خلقية . فلا بد إذن ، اذا شئنا أن نعد المجتمع غاية للسلوك الأخلاقى ، أن نرى فيه شيئا غير مجموعة من الأفراد ؛ ولا بد أن نعده كائنا له ذاتيته الخاصة ، وله طبيعته الخاصة ، المتميزة عن طبيعة أفراد ، وله شخصيته المختلفة عن الشخصيات الفردية . وبالجمل ، فلا بد أن يوجد « كائن اجتماعى » ، بأقوى ما تحمله كلمة الوجود من معنى . وبهذا الشرط وحده يستطيع المجتمع أن يؤدى فى الأخلاق ذلك الأثر الذى يعجز الفرد عن أدائه . وهكذا نرى أن ذلك المبدأ الذى ينظر الى المجتمع على أنه كائن متميز عن الأفراد الذين يكونونه ، ذلك المبدأ الذى أثبت علم الاجتماع عن طريق براهين نظرية ، قد وجد هنا براهين أخرى لاثباته عن طريق بواعث عملية . اذ أن المحور الأساسى للضمير الأخلاقى لا يمكن تفسيره مالم تكن طبيعة المجتمع على هذا النحو . وذلك المحور يقول ان المرء لا يسلك سلوكا أخلاقيا الا حين يستهدف غايات تسو عن الغايات الفردية ، وحين يتفانى من أجل كائن أرفع منه . ومن كل من عداه من الأفراد . وما دمنا قد حررنا على أنفسنا الاستعانة بالأفكار اللاهوتية ،

فلن نجد كائنا معنويا واحداً يسمو عن الأفراد ، ويمكن ملاحظته تجريبياً ، سوى ذلك الذى يكونه الأفراد عند اجتماعهم — وأعنى به المجتمع — فمتى سلمنا بأن الأفكار الأخلاقية ليست نتيجة أو هام مشتركة بين الجماعة ، فإن الكائن الذى توجه الاخلاق ارادتنا نحوه وتجعل منه هدفاً أسس للسلوك ، لن يتعدى واحداً من اثنين : اما الكائن الالهى ، أو الكائن الاجتماعى . أما الغرض الأول فنستبعده على أساس أنه بعيد عن متناول العلم . فلم يبق الا الثانى ، وهو يفى — كما سنرى — بكل حاجاتنا ويحقق كل أمانينا ، ويشتمل — فضلاً عن ذلك — على كل ما فى الأول من حقيقة ، فيما عدا الرمز .

٧٠

ولكن قد يعترض المرء قائلاً : ما دام المجتمع لا يتكون الا من أفراد ، فكيف تكون له طبيعة تختلف عن طبيعة الأفراد المكونين له ؟ ذلك هو الاعتراض الشائع ، الذى طالما وقف ولا يزال يقف حجر عثرة فى سبيل تقدم الاجتماع والأخلاق المستقلة عن الدين — اذ أن بين الاثنين تضامناً — والذى لا يستحق مع ذلك كل هذا الشرف . فالواقع أن التجربة تبين لنا بشتى الطرق أن الكل المؤلف من عناصر تكون له خصائص جديدة لا تتمثل فى أى عنصر من مكوناته على حدة . فالركب اذن شئ جديد بالقياس الى الأجزاء التى تكونه . فعندما نمزج النحاس بالقصدير ، وهما معدنان يتميزان بالليونة والمرونة ، يتكون معدن جديد له صفة تختلف عن ذلك كل الاختلاف ؛ وهو البرونز المعروف بصلابته . والخلية الحية لا تتكون الا من جسيمات معدنية غير حية ، غير أن مجرد التأليف بين هذه الجسيمات يؤدى الى أن تتبدى فيها الصفات المميزة للحياة ، كالقدرة على التغذية والتكاثر ، وهى صفات لا تظهر حتى فى أبسط صورها فيما هو معدنى . فمن الحقائق الثابتة ، أن الكل يمكن أن يكون شيئاً آخر غير مجموع أجزائه . وليس فى هذا ما يدعو الى الدهشة ، اذ أن مجرد اجتماع العناصر وتألفها ، بعد أن كان كل منها معزول عن الآخر ، يؤدى الى أن يؤثر كل منها على الآخر ويتأثر به ؛ ومن الطبيعى أن تؤدى تلك التأثيرات والتأثرات التى تنجم عن التجمع مباشرة ، وما كانت لتحدث قبل وقوعه — من الطبيعى أن تؤدى الى ظواهر جديدة كل الجدة ، لم تكن لتوجد لولا هذا التألف . فان طبقنا تلك

٧١ القاعدة العامة على الانسان وعلى المجتمعات ، قلنا : ان الناس لما كانوا يعيشون سويا بدلا من أن يعيشوا فرادى ، فان الضمائر الفردية يؤثر بعضها على البعض ، ونتيجة للعلاقات التى تتصل على هذا النحو ، تظهر أفكار ومشاعر لم تكن لتظهر مطلقا داخل نطاق الضمائر المتفرقة . وانا لنعلم جميعا كيف تثور فى جمع أو جبهة من الناس عواطف وانفعالات قد تكون مختلفة كل الاختلاف عن تلك التى كان يستشعرها الأفراد المجتمعون ذاتهم ، لو كانت الأحداث نفسها قد أثرت فى كل منهم على حدة ؛ بدلا من أن تؤثر فيهم جماعة . فهنا تبدو الأمور على نحو مختلف عن النحو الأول ، ويحسها الناس بشكل يتباين عنه كل التباين . فللجماعات الانسانية اذن طريقة فى التفكير والشعور والحياة تختلف عن الطريقة الخاصة بأعضاء هذه الجماعات حين يفكرون ويشعرون ويمشون متفرقين . ولا شك فى أن كل ماقلناه عن الحشود والجموع العابرة ، ينطبق بالأحرى على المجتمعات التى ليست الا حشودا ثابتة منظمة .

وهناك ظاهرة ، بين ظواهر أخرى كثيرة ، تكشف بوضوح عن التباين بين المجتمع والفرد ، وهى بقاء الشخصية الجماعية حية من بعد فناء شخصية أفرادها . فالأجيال القديمة تحل محلها أجيال جديدة ، ومع ذلك يظل للمجتمع طابعه الخاص ، وصفاته الذاتية . فبين فرنسا اليوم ، وفرنسا العابرة ، فروق ولا شك ، ولكنها — ان صح هذا التعبير — فروق فى السن فحسب . فقد تقدمت بنا السن بلا جدال وتغيرت نتيجة لذلك سماتنا الجماعية ، كما تتغير سماتنا الفردية كلما تقدم بنا العمر . ومع ذلك ، فبين فرنسا الحالية ، وفرنسا كما كانت فى المصور الوسطى ، ثبات فى الشخصية ، ليس لأحد أن يدعى انكازها . وهكذا ، فبينما حلت أجيال من الأفراد محل أخرى ، ظل هناك — ٧٢ — من وراء ذلك التغير الدائم للشخصيات الفردية — شىء ثابت هو المجتمع ، بشعوره الخاص ، ومزاجه الشخصى . وإن ماأقوله عن المجتمع السياسى فى مجموعته بالنسبة الى مواطنيه ، لينطبق على كل جماعة فرعية بالنسبة الى أفرادها . فمكان باريس يتجددون على الدوام ، وهناك عناصر جديدة

تندمج بهم دائما ، حتى انه يمكن القول انه ليس بين باريسى اليوم سوى فئة قليلة هى التى تنتمى الى الباريسيين فى أوائل هذا القرن . ومع ذلك ، فإن حياة باريس الاجتماعية فى الوقت الحاضر الطابع الأساسى نفسه الذى كان لها منذ قرن من الزمان . وكل ما حدث هو أن ذلك الطابع قد ازداد قوة . فلا تزال عند الباريسيين النسبة نفسها فى الانحراف عن القانون ، والاتجار ، والزواج ، وفى انخفاض عدد المواليد . وما زالت النسب بين مختلف مراحل العمر واحدة . وعلى ذلك ، فتأثير الجساعة ذاتها هو الذى يفرض هذه الصفات المتشابهة على الأفراد الذين يندمجون فيها — وهذا أبلغ دليل على أن الجساعة شئ مغاير للفرد .

الدرس الخامس

العنصر الثانى للروح الأخلاقية

المتعلق بالهيات الاجتماعية (تابع)

٧٣ عرضنا من قبل لتحديد العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، وهو يتشمل فى التعلق بهيئة اجتماعية ينتمى إليها الفرد . وسنبحث بمد قليل فيما اذا كانت الجماعات المختلفة التى تنتمى إليها تتدرج فى تسلسل أم لا ، وفيما اذا كانت كلها تصلح ، بنسبة واحدة ، غايات للسلوك الأخلاقى . ولكن كان لزاما علينا ، قبل الخوض فى هذه المسألة الخاصة ، أن نضع هذا المبدأ العام ، وهو أن مجال الحياة الأخلاقية لا يكون الا حيث تكون الحياة الجماعية ، أى بعبارة أخرى ، أننا لسنا كائنات أخلاقية ، الا بقدر مانحن كائنات اجتماعية .

ولقد استندت من أجل اثبات هذه القضية الأساسية ، على حقيقة مشاهدة فى التجربة ، يمكن لكل منا أن يتحقق منها بتأمل نفسه والآخرين ، أو بالدراسة التاريخية لأنواع الأخلاق . هذه الحقيقة هى أن الانسانية لم تضاف أبداً ، لافى حاضرها ولا فى ماضيها ، قيمة أخلاقية على أفعال لا يكون لها من هدف سوى الصالح الشخصى لفاعلها . وصحيح أن الانسانية قد تصورت السلوك الأخلاقى دائماً على أنه يؤدي بالضرورة الى نتائج نافعة لكائن معين حتى شاعر بذاته ، بحيث تزيد من سعادته أو تخفف من آلامه . ولكن لم يوجد قط مجتمع كان يرى أن الكائن الذى يسعى ذلك السلوك الى صالحه هو الفرد نفسه الذى يسلك . ففى كل المجتمعات كانت الأناية تدخل فى باب المشاعر الأخلاقية . وهذه الملاحظة الأولية غنية بالنتائج : ففى الحقيقة ، اذا لم يكن للصالح الفردى قيمة أخلاقية بالنسبة الى ، فمن الواضح أنه لا يكون أكثر قيمة بالنسبة للآخرين . واذا لم تكن شخصيتى الفردية جديرة بأن تتخذ غاية للسلوك الأخلاقى ، فلم لا يكون الأمر كذلك

٧٤

بالنسبة الى شخصية أشباهى مادامت ليست أرفع من شخصيتى ؟ ونتيجة ذلك هى أنه ان وجدت أخلاق ، فلا بد أن توجه الفرد بالضرورة نحو غايات تتجاوز دائرة المصالح الفردية . فاذا سلمنا بذلك ، فلن يتبقى أمامنا سوى البحث عن كنه هذه الغايات فوق الفردية ، ومم تتكون .

على أننا قد تبينا ، وثبت لنا بوضوح ، أنه لا يوجد وراء الفرد سوى كائن واحد نفسى ، أو اذا شئنا كائن واحد معنوى يمكن ملاحظته تجريبيا ، ويمكن أن تتعلق به ارادتنا ، وهو المجتمع . واذن فما من شئ يصلح هدفا للنشاط الأخلاقى سوى المجتمع . على أنه لا بد — من أجل ذلك — أن تتوافر فى المجتمع شروط عديدة . وأول هذه الشروط هو أنه يجب بالضرورة ألا يؤول المجتمع الى مجرد مجموعة الأفراد . فيما دمنا قد رأينا أن صالح كل فرد على حدة ليست له أية صفة أخلاقية ، فان مجموع تلك المصالح ، مهما عظم عدداً ، لا يمكن أن تكون له كذلك أية قيمة . ولكى يستطيع المجتمع أن يلعب فى الأخلاق دوراً لا يستطيع الفرد وحده أدائه ، يجب أن تكون له طبيعته الخاصة ، وشخصيته المتميزة عن شخصية أفرادها . وقد تبينا أن هذا الشرط متوافر فى المجتمع بالفعل . فكما أن الخلية الحية هى شئ مخالف لمجرد مجموع الذرات غير الحية التى تتكون منها ؛ وكما أن الكائن العضوى ذاته ليس مجرد مجموع لخلاياه ، فكذلك المجتمع كائن

٧٥

نفسانى له طريقته الخاصة فى التفكير وفى الشعور وفى السلوك ، وهى طريقة يختلف عن طريقة الأفراد المكونين له . وهناك ظاهرة خاصة تبرز بوضوح تلك الصفة الخاصة للمجتمع ، هى ظاهرة دوام الشخصية الجماعية وبقائها متفقة مع ذاتها ، رغم التغير المستمر فى مجموع الشخصيات الفردية . فكما يظل الفرد محتفظاً بالصفات الأساسية لشكله المادى وطبائع الأخلاقية رغم أن الخلايا التى تتكون منها مادته العضوية تتجدد بأسرها فى فترات قصيرة الى أبعد حد — فكذلك يظل المجتمع محتفظاً بشكله الجماعى دون أن تطرأ عليه سوى اختلافات ثانوية يقتضيها تغير الأزمان ، وذلك على الرغم من تجديد الأجيال بلا انقطاع . وهكذا اهتدينا أخيراً ، حين تصورنا المجتمع على أنه كائن متميز عن الفرد ، الى شئ يتجاوز ذلك الفرد ويعطو عليه ، دون أن نضطر الى الخروج عن نطاق التجربة .

ومع ذلك ، فإن هذا الشرط الأول لا يكفي في نظرنا لتبرير ذلك الدور الذى نسبناه الى المجتمع ، وانما لابد من شئ آخر : هو أن يكون للانسان صالح يجعله يحرص على التعلق بالمجتمع . فلو كان المجتمع مغايراً للفرد فحسب ، أى اذا كان متميزاً عنا الى حد أن يصبح غريباً بالنسبة الينا ، لغدا من المستحيل تفسير تعلقنا به . اذ أن هذا التعلق لا يتحقق في هذه الحالة الا اذا تنكر المرء لطبيعته على نحو ما ، كما يفدو شيئاً مغايراً لذاته . والواقع أن التعلق بكائن ما هو اندماج فيه بقدر معين ، واتحاد معه ؛ بل ان تعلق المرء بكائن قد يبلغ حد التضحية ، فيفدو قبولاً منه أن يستبدل ذلك الكائن بذاته ويؤثره عليها . ولكن ، ألا يبدو لنا هذا الانكار للذات أمراً غير معقول ؟ اننا سنتساءل هنا : لم نخضع كل هذا الخضوع لكائن نختلف عنه اختلافاً أساسياً ؟ واذا كان المجتمع في مستوى أعلى من مستوانا ، دون أن تربطنا به أية صلة من صلات القرابة ، فلم نتخذ هدفاً لسلوكنا ، أثراً لدينا على ذاتنا ؟ أليكون السبب هو أن قيمته أرفع من قيمتنا ، وأنه يزخر بعناصر أكثر تنوعاً وأدق تنظيمًا مما لدينا ، أى أن له — بالاختصار — من الحيوية والحقيقة أكثر منا لدى شخصيتنا الفردية التى تتضاءل دائماً بالنسبة الى شخصية لها مثل هذا القدر من الاتساع والتعقيد ؟ ولكن لم يؤثر فينا هذا التنظيم الأرقى ، ان لم يكن يتنى اليها على نحو ما ؟ وان لم يكن يؤثر فينا ، فكيف نجعل منه هدفاً لجهودنا ؟ قد يقال — وهذا ما رددته بعضهم بالفعل — ان للمجتمع فائدة أساسية للفرد ، ترجع الى ما يؤديه له من خدمات ، وان ارادة الفرد يجب أن تتجه نحو المجتمع لهذا السبب ، ما دام يجد فيه نقماً . ولكن هذا القول يعود بنا الى الفكرة التى سبق أن تخلينا عنها على أساس أن الضمير الأخلاقى لكل الأمم يأبأها . فهنا يفدو صالح الفرد ، مرة أخرى ، الفاية الأخلاقية الحقيقية ، ولا يعود المجتمع الا وسيلة من أجل تحقيق هذه الفاية . أما اذا شئنا أن نظل منطقيين مع أنفسنا ومع الحقائق المشاهدة ، واذا أردنا التمسك بهذا المبدأ الشكلى للضمير الجماعى ، الذى يأبى أن يرى فى الأفعال الأنانية ، بطريق مباشر أو غير مباشر ، أفعالا أخلاقية ، فلا بد أن يكون المجتمع مرغوباً فيه بذاته ومن أجل ذاته ، لا بقدر ما يكون نافعا

للفرد فحسب . ولكن كيف يكون هذا ممكنا ؟ هنا تعترضنا صعوبة مماثلة تماما لتلك التي اعترضتنا من قبل، حين عرضنا للعنصر الأول للروح الأخلاقية . اذ لما كانت الأخلاق نظاما مفروضا على الأفراد ، فقد ظهر لنا حينئذ أنها تتضمن تقييدا للطبيعة البشرية ، فكان يبدو لنا لأول وهلة — من جهة أخرى — أن مثل هذا التقييد يتنافى مع تلك الطبيعة . كذلك نرى هنا أن الغايات التي تضعها لنا الأخلاق تفرض علينا نوعا من انكار الذات يبدو لأول وهلة انه يؤدي الى محو الشخصية الانسانية في شخصية مختلفة عنها . هذا الظن يجد في الأفكار العتيقة الشائمة ما يدعّمه ، اذ اعتاد الناس أن يضعوا المجتمع في مقابل الفرد وكأنهما حدان متضادان متنافران لا ينمو أحدهما الا على حساب الآخر .

٧٧

غير أن التعارض، في هذه المرة أيضا ، ليس الا تعارضا ظاهريا . فنحن حقا لا ننكر أن المجتمع والفرد كائنان لهما طبيعتان مختلفتان . ولكن بدلا من أن نرى بينهما تنافرا صريحا ، أو نعتقد أن الفرد لا يمكن أن يتعلق بالمجتمع دون انكار تام أو جزئي لطبيعته الخاصة ، فانا نعتقد في الواقع ، أن الفرد لا يكتمل وجوده ولا تتحقق طبيعته تماما الا اذا تعلق بالمجتمع . ولقد ثبت لدينا أن طبيعتنا ذاتها التي تقتضى ضرورة حصر أنفسنا في حدود معينة ، وذلك عندما تبيننا أنه حينما تختفى تلك الحدود ، وحينما لا تتوافر للقواعد الأخلاقية السلطة الكفيلة بأن تمكنها من تنظيم أفعالنا بالقدر المنشود، فمندئذ تنتاب المجتمع موجة من الأسى والاكتئاب تنعكس واضحة على صفحة الخط البياني الذي يوضح نسبة الانتحار . وكذلك نرى أنه حينما لا تكون للمجتمع القدرة الجاذبة للنفوس ، التي يجب أن تتوافر فيه عادة ، وحينما يتخلى المرء عن الغايات الجماعية ليظل يسعى وراء مصالحه الخاصة وحدها ، فمندئذ تتكرر الظاهرة نفسها ، وترتفع نسبة الانتحار . فالمرء يزداد تعرضا لخطر الانتحار كلما انقصت العرى التي تربطه بجماعة أيا كانت ، أى كلما أوغل في الحياة الأنانية . ولذلك نرى أن الانتحار بين العزاب يكاد يبلغ ثلاثة أضعاف عدده بين المتزوجين، وأنه بين الأزواج الذين لم ينجبوا أطفالا يبلغ ضعفه بين ذوى الأطفال ؛ بل انه ليزداد في نسبة عكسية مع عدد الأطفال . فحرص المرء على حياته

٧٨ يزداد أو ينقص تبعاً لاندماجه في جماعة منزلية أو عدم اندماجه ، وتبعاً لتركيب تلك الجماعة : أى اقتصرها على الزوجين ، أو زيادة تماسكها بفضل وجود أطفال يتفاوت عددهم ، ومعنى ذلك أن حرص المرء على حياته يتوقف على مدى تماسك المجتمع العائلى واحكامه ومئاته . وإن احتمال الانتحار ليقبل بقدر ما يكون على المرء أن يهنم بشئ آخر غير ذاته . ويلاحظ أن الأزمات التى تثير المشاعر الجماعية لها الأثر نفسه فى الاقلال من نسبة الانتحار . فالجروب مثلاً ، بانارتها لمشاعر القومية والوطنية ، تغرس صوت المشاكل الخاصة ، بحيث تتخذ صورة الوطن وهو مهدد مكانة فى الأذهان لا تكون لها وقت السلم ؛ ونتيجة لذلك ، تقوى الروابط التى تربط الفرد بالمجتمع ، وفى الوقت نفسه تقوى الروابط التى تربطه بالحياة ، وهكذا تقل نسبة الانتحار . وكذلك نجد أن المجتمعات الدينية كلما ازداد تماسكها قوة ، ازداد أفرادها تعلقاً بها ، ومناعة ضد فكرة الانتحار . ولما كانت الأقليات الدينية دائماً أقوى تركيزاً وتربطاً فيما بينها ، وذلك لكى تستطيع مواجهة القوى التى يتعين عليها أن تناضلها ، فإنا نجد الانتحار بين أفراد المذهب الدينى الواحد يقل فى البلاد التى يكون فيها ذلك المذهب أقلية ، عنه فى تلك التى يدين به مجموع من فيها من المواطنين .

فمحال إذن أن يكون الأنانى هو ذلك الرجل البارع الذى يتقن أكثر من غيره فن الحياة السعيدة ، وإنما هو على عكس ذلك فى حالة توازن مختل ، يكفى أقل شئ للقضاء عليه تماماً . وإن حرص الفرد على ذاته ، ليقبل بقدر ما يكون ذلك الفرد مقتصرًا فى حرصه على ذاته . فلم كان ذلك ؟ ذلك لأن الإنسان الى حد بعيد ثمرة من ثمرات المجتمع . فمن المجتمع يأتينا خير ما فينا ، ومنه تنبع الأشكال العليا لنشاطنا . فاللغة مثلاً ظاهرة اجتماعية من الطراز الأول ، والمجتمع هو الذى أنشأها ، وهو الذى يورثها الجيل بعد الجيل . غير أن اللغة ليست مجرد مجموعة من الكلمات : فكل لغة تنطوى على عقلية خاصة هى عقلية المجتمع الذى يتحدث بها ، وفى هذه العقلية يتبدى مزاجه الخاص ، وهى التى تكون أساس العقلية الفردية . ٧٩ وينبغى أن يضاف الى جميع الأفكار التى تأتى بها اللغة تلك التى يأتى بها

الدين : اذ أن الدين نظام اجتماعى ، بل لقد كان أساسا للحياة الجماعية كلها فى عدد كبير من الأمم ، فالأفكار الدينية جميعها ترجع اذن الى أصل اجتماعى ؛ وانا لنعلم أيضا أن الدين مازال ، بالنسبة الى الأغلبية العظمى من الناس ، أرفع صور التفكير العام والخاص . صحيح أن الدين عند متقفينا اليوم قد أدخل مكانه للعلم . غير أن العلم بدوره — كالدين — من صنع المجتمع ، لأن له أصولا دينية ، ولأنه وريث الدين الى حد ما . ولو كان كل فرد يعيش بمعزل عن الباقين ، لما كان للعلم أى جدوى ، لأن الانسان فى هذه الحالة لا يكون على صلة الا بالبيئة المادية التى تحيط به مباشرة ؛ ولما كانت هذه البيئة بسيطة ، محدودة ، ثابتة الى حد كبير ، فان الحركات الجديدة التى يأتى بها الفرد ليتكيف معها ، تصبح كذلك بسيطة محدودة ، تتكرر دائما كما هى نظرا لثبات البيئة ، مما يؤدى الى أن تتخذ بسهولة صورة العادات الآلية . وحينئذ كانت تكفى الفرائز وحدها كما هو الحال عند الحيوان ، وما كان العلم لينشأ على الاطلاق ، لأنه لا ينمو الا حينما تتفقر الفريزة . ولكن ما دام العلم قد نشأ بالفعل ، فهذا يعنى أن المجتمع يقتضيه . اذ أن نظاما له هذا القدر من التعقيد والتنوع يختل سيره لا محالة اذا خضع لمجموعة ثابتة من الفرائز العمياء فحسب . فمن أجل أن تسير أجزاؤه العديدة فى انسجام بعضها مع البعض ظهرت حاجته السريعة الى مساهمة العقول المفكرة . وهكذا نرى العلم ينشأ ، مختلطا ومشوبا فى بادئ امره بكثير من العناصر المتنافرة مع طبيعته ، فى صورة الأساطير الدينية التى هى نوع من العلم الساذج الناشئ . ثم تخلص العلم رويدا رويدا من كل هذه المؤثرات الغريبة ليقوم وحده ، ويصبح له اسمه ووسائله الخاصة . ولم يتم ذلك الا لأن ازدياد المجتمع تمقدا قد جعل هذا التقدم العلمى أمرا لا بد منه . فنشأة العلم وتقدمه لم تكن اذن الا من أجل غايات جماعية . والمجتمع وحده هو الذى يبعث الى الوجود اذ يحتم على أفراده أن يثقوا أنفسهم . وما أعظم الفراغ الذى يتخلف فى أذهان الأفراد لو أزلنا منها كل ما جلبته الثقافة العلمية . وان ما نقوله بالنسبة للذكاء يصدق على كل ملكاتنا الأخرى . فاذا كنا نشعر دائما بازدياد حاجتنا الى النشاط ، واذا كنا دائما لا نرضى بتلك الحياة الحاملة

التعاسة التي يحياها الانسان في المجتمعات المتأخرة ، فما ذلك الا لأن المجتمع يتطلب منا عملا أقوى وأنشط على الدوام ، ولأننا اعتدنا ذلك ، وأصبحت تلك العادة على مر الزمان ضرورة • أما في الأزمنة الغابرة ، فلم يكن هناك ما يدفعنا الى هذا المجهود الدائم الأليم •

فمحال اذن أن يكون بين الفرد والمجتمع ذلك التعارض الذي سلم به كثير من المفكرين بلا تردد • وانما الواقع — بعكس ذلك — أن لدينا مشاعر عديدة تعبّر فينا عن شيء غير ذاتيتنا ، هو المجتمع • وما هذه المشاعر الا المجتمع ذاته يحيا ويؤثر فينا • ولا جدال في أن المجتمع يتجاوزنا ويغطي علينا ، لأنه أوسع من وجودنا الفردي الى حد لا يتناهى ، غير أنه مع ذلك يتغلغل فينا من جميع النواحي • انه حقا خارج عنا ، محيط بنا ، ولكنه كذلك فينا ، ونحن نختلط به في جانب كامل من جانبي طبيعتنا • فكما يتغذى الكائن العضوى منا في ناحيته المادية بعناصر يستمدّها من خارجه ، فكذلك يتغذى الكائن العقلى منا بأفكار ومشاعر وأفعال ترد اليها من المجتمع • فمن المجتمع اذن نستمد أكثر أجزاءنا أهمية • ومن وجهة النظر هذه نستطيع أن نفسر بسهولة كيف أمكن المجتمع أن يكون موضوعا لتعلقنا • فالواقع أننا لا نستطيع الانفصال عنه دون أن تنفصل عن ذاتنا • فينه وبيننا أوثق الروابط وأحكمها ، ما دام جزءا لا يتجزأ من جوهرنا ذاته ، وما دام هو — بمعنى معين — خير ما فينا • وعلى هذا النحو يتضح لنا مدى الخطر في حياة الأنانى : اذ أنه يعيش ضد الطبيعة • فالأنانى يحيا كما لو كان كلا يكتفى بذاته ، وله في ذاته علة وجوده • غير أن هذه الحالة تدخل في باب المستحيلات ، لأنها متناقضة الحدود • فكل محاولة نبذلها لفصم الروابط التي تربطنا ببقية العالم تذهب عبثا ، اذ أننا لن نصل الى ذلك مطلقا • فنحن نتعلق بالضرورة بالوسط الذي يحيط بنا ، وهو متغلغل فينا ممتزج بنا • فذاتيتنا تحتوى اذن على شيء آخر غيرنا ، ومعناه أن مجرد تعلقنا بذاتنا يتضمن تعلقنا بشيء آخر مخالف لنا • بل ان في وسعنا أن نتجاوز ذلك الى القول بأن الأناية المطلقة تجريد لا يمكن أن يتحقق في الواقع • اذ أننا لو شئنا أن نحيا حياة أنانية بحتة ، لوجب علينا أن نتخلى عن طبيعتنا الاجتماعية ، وهو أمر يعدل في استحالاته محاولتنا القفز بعيدا

عن ظننا . وغاية ما يمكننا عمله هو أن تقترب كثيرا أو قليلا من ذلك، الحد الذى نريد أن نبلغه غير أننا كلما ازددنا منه قربا ازددنا عن الطبيعة بعدا ، وازدادت ظروف حياتنا شذوذا . ومن هنا كان طبيعيا أن تغدو تلك الحياة فى نظرنا حسلا لا يطاق . ومتى بلغت وظائفنا الجسمية والعقلية هذا القدر من الزيف ، وانحرفت عن وجهتها المعتادة الى هذا الحد ، فانها لا تستطيع أن تسير فى طريقها بلا عناء أو ألم الا بمساعدة مجموعة من الظروف المواتية الى حد غير عادى . فان ضاعت هذه الظروف ضاع كل شيء . ولهذا كانت العصور التى تقل فيها جاذبية المجتمع لارادة الأفراد بسبب انحلاله وتفككه ، والتى يزداد فيها بالتالى شيوع الأنانية — كانت تلك العصور عصور حزن وكآبة . فتقديس « الأنا » يقترن غالبا بالشعور باللامتناهى ٨٢ — والبوذية خير شاهد على هذا الترابط بين النزعتين .

فكما أن الأخلاق فى تحديدها ايانا وتقييدها لنا، انما تستجيب لضرورات طبيعتنا ، فكذلك حين تفرض علينا التعلق بجماعة وانخضوع لها ، انما تمكننا من تحقيق وجودنا . وهى فى ذلك لا تعدو أن تأمرنا بفعل ماقتضيه الطبيعة . فلكى يكون المرء منا انسانا بمعنى الكلمة ، كان لابد من أن يتصل — على قدر امكانه — اتصالا وثيقا بالمصدر الحقيقى لتلك الحياة العقلية الأخلاقية التى هى من أخص صفات الانسانية . على أن هذا المصدر ليس فينا ، وانما فى المجتمع . فالى المجتمع يرجع الفضل فى وجود أنعم المدنية وفى بقاءها ، تلك المدنية التى لولاها لانحط الانسان الى مصاف الحيوان . فلا بد اذن أن نفتح المجال لتأثير المجتمع فينا ، بدلا من أن نطوى على أنفسنا غير ، بدعوى الدفاع عن استقلالنا الذاتى . اذ لا شك فى أن هذا الانطواء المقيم يأتى بأوخم العواقب على الأخلاق ، ما دامت هذه تجعل من التعلق بالجماعة واجبا أساسيا . وهكذا نجد أنه بدلا من أن يتضمن هذا الواجب الأساسى — الذى هو أصل كل واجب غيره — دعوة لنا الى التخلّى عن ذاتيتنا ، نراه يفرض علينا سلوكا من نتائج أنه يؤدى الى انماء شخصيتنا . ولقد قلنا من قبل ان العنصر الأول الذى تتطلبه فكرة « الشخص » هو سيطرة المرء على ذاته ، وهذه السيطرة لا يتعلمها المرء الا عن طريق النظام الأخلاقى . غير أن هذا

الشرط الأول الضروري ليس هو الوحيد . فليس الشخص مجرد كائن يستطيع أن يتحكم في نفسه ، وإنما هو أيضا نظام من الأفكار والمشاعر والعادات والميول ، وهو ذهن له محتواه . وإن شخصيته لتقوى بقدر ما يزداد هذا المحتوى امتلاء في عناصره . أليست شخصية المتحضر لهذا السبب أقوى من شخصية البدائي ، وشخصية البالغ أقوى من الطفل ؟ ٨٣

فالأخلاق اذ تدفع بنا خارج ذاتنا ، وتأمرنا بأن نفوض في بيئة المجتمع التي تغذيها ، تمكننا بذلك من تغذية شخصيتنا . ولا شك في أن كائنا لا يحيا بذاته ومن أجل ذاته فحسب — أعني كائنا يبذل ويمنح من ذاته ، ويختلط بعناصر خارجية ، ويدع عناصر خارجية أخرى تتغلغل فيه — هذا الكائن يحيا ولا شك حياة أخصب وأعمق من حياة الأتاني المنزل الذي ينطوي على ذاته ، ويحاول أن يظل بمنزل عن الأشياء والناس . ولهذا السبب كان الرجل الأخلاقى بحق خليقا بأن يكون لنفسه شخصية قوية — مع ملاحظة أني لا أعني بالأخلاق هنا تلك الأخلاق المتواضعة الهزيلة التي لا تتعدى نطاق الزهد في أمور تافهة ، وإنما أعني الأخلاق الإيجابية الفعالة . فالمجتمع يتجاوز الفرد، وله طبيعته الخاصة المتميزة عن الطبيعة الفردية، وبهذا يتوافر فيه الشرط الأول الذي يجعل منه غاية للنشاط الأخلاقى .

غير أن المجتمع من جهة أخرى يرتبط بالفرد : فليس بين الفرد وبينه فراغ، وإنما يعد المجتمع فينا جذورا قوية عميقة . وليس هذا كل شيء ، بل إن خير ما فينا لم يصدر الا عن الروح الجماعية . وهذا ما يبرر امكان تعلقنا به ، بل وإثاره على أنفسنا .

غير أننا لم نتكلم عن المجتمع حتى الآن الا بطريقة عامة ، كما لو لم يكن هناك سوى مجتمع واحد . ولكن الواقع أن الانسان يندمج اليوم في جماعات متعددة . وإذا اقتصرنا على ذكر أهمها ، فهناك الأسرة التي ولد فيها ، وهناك الوطن أو الجماعة السياسية ، وهناك الانسانية . فهل يجب أن يتعلق المرء بواحدة دون غيرها من هذه الجماعات ؟ اتنا لا نتصور الأمر على هذا النحو . فالحقيقة — رغم ما يزعمه بعض الميالين الى تبسيط الأمور — هي أنه ليس هناك بين هذه المشاعر الجماعية الثلاثة أى تنافر ضرورى ؛ وإذا سلمنا بهذا التنافر فمعناه أن الانسان لا يمكنه أن يتعلق ٨٤

بوطنه الا بقدر ما ينفصل عن أسرته ، أولا يستطيع أن يؤدي واجبه نحو الانسانية، الا اذا تجاهل واجباته نحو وطنه . والأسرة والوطن والانسانية انما تمثل مراحل مختلفة في تطورنا الاجتماعى والأخلاقى ، تمهد كل مرحلة منها للأخرى . فمن الممكن اذن أن تقف كل من هذه الجماعات الى جانب الأخرى ، دون أن تتباعد بالضرورة . ولما كان لكل منها دوره خلال مراحل التطور التاريخى ، فان كلا منها تكمل الأخرى فى الوقت الحالى ، ولكل وظيفتها الخاصة . فالأسرة مثلا تحيط بالفرد على نحو مخالف تماما للوطن ؛ وهى تفى بحاجات أخلاقية غير تلك التى يتكفل بها الوطن . واذن فليس هناك مجال للاختيار بينها ، وانما لا يتم الكمال الأخلاقى للانسان الا اذا خضع لتأثير العناصر الثلاثة معا .

ولكن اذا كان من الممكن ، ومن الضرورى ، أن توجد هذه الجماعات الثلاثة معا ، واذا كانت كل منها تمثل هدفا أخلاقيا جديرا بأن نبلغه ، فان تلك الأهداف المختلفة ، مع ذلك ، تتفاوت قيمتها ، ويوجد بينها نوع من التدرج . فمن البديهي أن الغايات العائلية يجب أن تخضع للغايات الوطنية، لمجرد كون الوطن جماعة اجتماعية من نوع أرفع . ونظرا لأن الأسرة أقرب الى الفرد ، فانها تمثل غاية أقرب الى النزعة الشخصية ، ومن هنا كانت أقل مرتبة . ولا شك فى أن دائرة المصالح العائلية من الضيق بحيث تختلط الى حد كبير بدائرة المصالح الفردية . وفضلا عن ذلك ، فان الواقع يؤكد أنه بقدر ما تتقدم المجتمعات وتزداد تركزا ، فان قدر الحياة العامة للمجتمع — أى تلك الحياة التى يشترك فيها جميع أفرادها ، وتتخذ من الجماعة السياسية أصلا وغاية — يرتفع فى نفوس الأفراد ، بينما يتضاءل فى نفس الوقت الدور النسبى ، بل المطلق ، للحياة العائلية . وان الشؤون العامة فى مختلف أنواعها، من سياسية وتشريعية ودولية... الخ والأحداث الاقتصادية والعلمية والفنية التى تؤثر فى كيان الأمة بأكمله — كل هذه ٨٥ كفيلة باخراج الفرد عن المحيط العائلى ، وتحويل انتباهه الى موضوعات أخرى . بل ان النشاط العائلى بالمعنى الصحيح قد ضاق نطاقه ، بما دام الطفل غالبا ما يترك بيت الأسرة فى سن صغيرة جدا ، ليتلقى خارجة تعليميا عاما ، وما دام يتركه نهائيا على أى حال حين يصل الى حد النضوج ، ولا

يحفظ هو الآخر بالأسرة التى يؤسسها حوله سوى فترة قصيرة . وهكذا
يميل مركز الثقل فى الحياة الأخلاقية — وهو المركز الذى كان ينحصر من
قبل فى الأسرة — الى التحول رويدا رويدا ، فى صورة تصبح معها الأسرة
عضوا ثانويا فى جسم الدولة .

ولكن ان كانت مسألة التفضيل بين الأسرة والدولة قد استقرت بحيث
لا يمكن أن يحتدم حولها جدال ، فان مسألة التفضيل بين مصالح الانسانية
ومصالح الدولة ، أى العالمية والقومية ، هى بعكس ذلك من المسائل التى
تثير اليوم قدرا هائلا من الخلاف . والواقع أن نتائجها عظيمة الخطورة ،
اذ أن محور النشاط الأخلاقى سيختلف كل الاختلاف ان كانت الأولوية
لهذه ، عنه ان كانت لتلك ، كما يتباين فهم التربية الأخلاقية التى حد يقرب
من التضاد .

وان خطورة الجدل الدائر حول هذا الموضوع لترجع الى قوة الحجج
التى يدلى بها كل من الطرفين . فأحد الفريقين يؤكد أن أكثر الغايات
الأخلاقية تجردا وأبعدها عن العنصر الشخصى ، أى أكثرها انفصالا عن
أحوال الزمان والمكان والجنس ، هى التى تتجه نحو أرقى منزلة من العلو
والتعميم . فقد قامت الأمم وعلت على القبائل الصغيرة القديمة ، ثم اختلطت
الأمم ذاتها وامتزجت فى هيئات اجتماعية أوسع نطاقا . ومعنى ذلك أن
الغايات الأخلاقية للمجتمعات قد ازدادت ارتفاعا بازدياد تعميمها . فقد
أخذت تنفصل تدريجا عن الظروف العنصرية أو الجغرافية الخاصة ، لسبب واحد
هو أن كل مجتمع حين ازداد كثافة وامتلاء ، أصبح يشتمل على عدد كبير ٨٦
من المؤثرات الأرضية والمناخية المتنوعة وكان من نتيجة هذه التأثيرات
المتباينة أن قضى كل منها على الآخر . فالمثل الأعلى فى انقومية عند اليونان
أو الرومان الأولين كان يقتصر على تلك المجتمعات الصغيرة التى كانت
تمثلها مدن اليونان وإيطاليا ، أى أنه كان مدنيا بمعنى معين . ثم غدا ذلك
المثل أعم فى الجماعات الاقطاعية فى العصور الوسطى ، وازداد ذلك التعميم
اتساعا بقدر ما امتدت المجتمعات الأوربية وتركزت . وما دام هذا التقدم
قد استمر على هذا النحو طوال تلك الفترة ، فليس من سبب يدعونا الى
أن نضع لحركة مستمرة الاطراد كهذه حدا لا يمكنها تجاوزه . فالغايات

الانسانية هي اذن أسى من أرفع الغايات القومية • أفليس ذلك بكاف
لكى تتبوا أرقى منزلة ؟

ولكن ، لنلاحظ من الناحية الأخرى ، أن هناك ناحية من نواحي النقص
تعيب الانسانية اذا قيست بالوطنية ، هي أنه من المستحيل أن نرى فيها
مجتمعا تام التكوين • فهي ليست كائنا اجتماعيا له شعوره الخاص وله
شخصيته المنفردة وتنظيمه المستقل • وما هي الا لفظ مجرد نشير به الى
مجموعة من الدول ، والأمم ، والقبائل التى يكون مجموعها النوع الانسانى •
فالدولة هي أكثر الجماعات الانسانية الموجودة فى الوقت الحالى تنظيما ؛
واذا كان لنا أن نفتقد بأنه ستقوم فى المستقبل دول أوسع نطاقا من الدول
الحالية ، فليس هناك مايسمح لنا بالاعتقاد بأن دولة ستقوم فى المستقبل ،
وتكون مشتملة على الانسانية بأسرها • وعلى أى الاحوال فان مثل هذا
الأمل مازال من البعد بحيث لايمكننا أن نحسبه الى اليوم أى حساب • ومن هنا
يبدو من غير المقبول أن نضحى بجماعة موجودة ، هي الآن حقيقة حية ،
من أجل جماعة لاوجود لها حتى الآن ومن المحتمل كثيرا ألا يكون لها وجود
الا فى العقل • ولنتذكر ماقلناه من قبل ، من أن السلوك لا يكون أخلاقيا الا
اذا كانت غايته مجتمعا له شكله وشخصيته الخاصة • وكيف يمكن أن تكون
للانسانية هذه الشخصية ، وأن يكون لها هذا الأثر ، اذا لم تكن جماعة
متكونة بعد •

٨٧

وهكذا يبدو أننا أصبحنا بازاء حلين متعارضين لايمكن التوفيق بينهما •
فنحن من جهة لايسعنا الا أن تصور أن هناك غايات أخلاقية أرفع من
الغايات القومية ؛ ومن جهة أخرى ، يبدو أنه من المستحيل أن تتحقق هذه
الغايات الأسى فى جماعة انسانية تنظم الجماعات الخاصة كلها • والوسيلة
الوحيدة للتغلب على هذه الصعوبة التى يعانينا شعورنا العام هي أن نطلب
تحقيق هذا المثل الأعلى الانسانى ، الى أرقى الجماعات الانسانية التى نعرفها ،
أى أقربها الى الانسانية مع عدم اختلاطها بها • ونعنى بها الدول الخاصة •
فلكى يختفى كل تناقض ، ونصل الى ارضاء كل مطالب ضميرنا الأخلاقى
يكفى أن تضع الدولة هدفا رئيسيا لها وهو ألا تتوسع ماديا على حساب
جيرانها ، وألا تتفوق عليهم فى القوة والثراء بل تحاول أن تحقق داخل

نطاق حدودها الصالح العام للإنسانية ؛ وذلك بأن تعمل على سيادة العدالة والأخلاق فيها بدرجة أرفع ، وتنظم أمورها بحيث تزداد الصلة بين مواهب الأفراد ومكالتهم فيها احكاما وتعمل على تخفيف آلام الأفراد أو منع حدوثها . وعلى هذا النحو يختفى كل تنافس بين الدول المختلفة ، وبالتالي يزول كل تعارض بين القومية والعالمية . والحقيقة أن كل هذا يتوقف على طريقة تصور القومية ، اذ يمكن أن تتخذ صورتين مختلفتين كل الاختلاف : فاما أن تكون القومية ذات قوة مركزية طاردة — ان جاز هذا التعبير — بحيث توجه النشاط القومى الى الخارج ، وتحض الدول على اعتداء بعضها على بعض ؛ وعلى النفور بعضها من بعض ؛ وعندئذ يؤدي ذلك الى قيام الصراع بين الدول ، وفي الوقت نفسه الى قيام الصراع بين المشاعر القومية والمشاعر الانسانية . واما أن تتجه القومية بأسرها الى الداخل ، وتعمل على تحسين الحياة الداخلية للمجتمع ، وعندئذ يؤدي ذلك الى أن تشارك كل الدول التى بلغت مستوى متحدا فى النمو الأخلاقى ، فى غاية واحدة . فالنوع الأول من الوطنية اذن عدوانى حربى ، أما الثانى فعلمى ، فنى ، صناعى ، وبالجملة سلمى فى أساسه .

٨٨

فاذا كان الأمر كذلك ، فلا مجال اذن للتساؤل عما اذا كان من الواجب التضحية بالنزعة القومية فى سبيل النزعة الانسانية ، مادام هناك امتزاج بين النزعتين . ومع ذلك فان هذا الامتزاج لا يعنى على الاطلاق أن مآل شخصية الدول الخاصة الى الفناء . اذ يمكن أن تكون لكل دولة طريقتها الخاصة فى تصور هذا المثل الأعلى ، تبعاً لمزاجها وعقليتها الخاصة ، ولماضيها التاريخى . فعلماء المجتمع الواحد مثلاً ، بل وعلماء العالم بأسره ، لهم هدف واحد ، وهو توسيع مدارك العقل الانسانى ؛ ومع ذلك ، فلكل عالم فرديته الخاصة فى النبايتين العقلية والأخلاقية . فكل منهم يرى الكون ، أو على الأصح القدر نفسه من الكون ، من وجهة نظره الخاصة ، غير أن كلا من وجهات النظر المختلفة هذه تصحح الأخرى وتكملها ، بدلاً من أن تتنافر معها . وكذلك الحال فى الدول : فلكل دولة معينة وجهة نظرها الخاصة الى الانسانية ، غير أن كلا من هذه الطرق المختلفة لتصور الشئ نفسه ، تقتضى الأخرى وتستلزمها بسبب اختلافها عنها ، بدلاً من أن تتعارض معها ؛ اذ

أنها كلها ليست الا نظرات مختلفة الى الحقيقة نفسها التي لا يمكن التعبير عن تعقدها العظيم الا بقدر عظيم كذلك من التقريبات المتوالية أو المتصاحبة . وهكذا نرى أن وجود مثل أعلى واحد من فوق المجتمعات الخاصة ، يكون قطبا مشتركا لنشاطها الأخلاقي ، لا يستتبع مطلقا أن تختفى فرديتها ويتلاشى بعضها في البعض . فهذا المثل الأعلى هو أكثر ثراء بالعناصر المتنوعة من أن تستطيع كل شخصية جماعية أن تعبر عنه ، وتحققه بتمامه . ولهذا كان لابد أن يقوم بينها نوع من تقسيم العمل . وتقسيم العمل هذا هو المبرر الوحيد لوجودها ، وسيظل كذلك . ونحن لانكر أن الشخصيات الاجتماعية القائمة اليوم ستفنى ، وستحل محلها شخصيات أخرى ربما كانت أوسع منها نطاقا . ولكن مهما بلغ اتساعها ، فإن كل الشواهد تدل على أنه ستظل هناك كثرة من الدول لابد من مساهمتها جميعا من أجل تحقيق فكرة الانسانية . ٨٩

وهكذا يتم تحديد العنصر الثاني للروح الأخلاقية بمزيد من الدقة . وهذا العنصر ينحصر ، كما رأينا ، في التعلق بجماعة اجتماعية ، أيا ما كانت . فلا بد لكي يكون الانسان كائنا أخلاقيا ، من أن يتعلق بشيء آخر غير ذاته ، ولا بد أن يحس بارتباطه بمجتمع ، مهما صغر شأنه . لهذا كان أول ماتسعى اليه التربية الأخلاقية هو أن تربط الطفل بالمجتمع الذي يحيطه مباشرة أى بالأسرة . ولكن اذا كانت الحياة الأخلاقية بالمعنى الصحيح تبدأ ، على وجه العموم ، حيث تبدأ الحياة الاجتماعية ، الا أن هناك ، مع ذلك ، مراتب مختلفة للروح الخلقية ، نظرا لتفاوت القيمة الأخلاقية للمجتمعات التي يساهم فيها الفرد . فهناك مجتمع له على الآخرين ميزة انصدارة ، وهو المجتمع السياسى ، أو الوطن ، بشرط ألا ينظر اليه على أنه شخصية أنانية جشعة لاهم لها الا التوسع والامتداد على حساب مثيلاتها من الشخصيات الاجتماعية ، وانما على أنه واحد من الأعضاء العديدة التي لا بد من مساهمتها جميعا من أجل تحقيق فكرة الانسانية . وعلى المدرسة أن توجه الطفل نحو التعلق بهذا المجتمع على وجه الخصوص . وذلك أن الأسرة ،

٩٥. تكفى بذاتها لايقاظ المشاعر الضرورية لوجودها ، وتنميتها في قلوب أفرادها ؛ على حين أن الوطن بالمعنى الذى شرحناه لا بد له من أداة خاصة لغرس حبه في النفوس ، والمدرسة هى البيئة الأخلاقية الوحيدة التى يمكن أن يتعلم فيها الطفل كيف يعرفه وكيف يحبه . وهذا بالضبط هو مصدر أهمية الأثر العظيم الذى تحققه المدرسة اليوم في التكوين الأخلاقى للدولة .

الدرس السادس

العنصر الثانى للروح الأخلاقية

التعلق بالهيئات الاجتماعية (خاتمة)

الصلات والوحدة بين العنصرين

- ٩١ فرغنا من تحديد العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، الذى يتمثل فى تعلق الفرد بالهيئات الاجتماعية التى يشترك فيها . فالروح الأخلاقية لا تبدأ الا حين نساهم فى جماعة انسانية ، أيا ما كانت . ولكن لما كان الانسان لا يكمل ، فى الواقع ، الا اذا اتمى الى مجتمعات عديدة ، فان الروح الأخلاقية ذاتها لا تكمل الا بقدر ما نشعر بارتباطنا بمجتمعات مختلفة نشترك فيها (كالأسرة ، والنقابة ، والجماعة السياسية ، والوطن ، والانسانية) . ومع ذلك فنظراً لتفاوت القيمة الأخلاقية لهذه المجتمعات ، تبعاً لاختلاف الأهمية النسبية للأثر الذى يحققه كل منها فى مجموع الحياة الجماعية ، فانها لا يمكن أن تكون لها فى نفوسنا قيمة واحدة . فهناك مجتمع يسود على الآخرين سيادة تامة ، وتمثل فيه الغاية الحقيقية للسلوك الأخلاقى ، وهو المجتمع السياسى أو الوطن ، بشرط أن ننظر اليه على أنه تجسد جزئى لفكرة الانسانية . فالوطن كما يقتضيه الشعور الحديث ، ليس الدولة الأنانية انغيورة ، التى لا تعرف قاعدة سوى صالحها الخاص ، والتى تمد ذاتها خارجة عن كل نظام أخلاقى ؛ وانما تنحصر قيمة الوطن الأخلاقية فى أنه أكبر تقريب ممكن لذلك المجتمع الانسانى الذى لم يتحقق للآن ، والذى ربما لن يتحقق مطلقاً ، وان يكن هو الحد المثالى الذى نسمى الى الاقتراب منه بقدر الامكان . وعلينا أن نحذر من الظن بأن فى هذه النظرة الى الوطن بقية من بقايا الأحلام التى كانت تدور بذهن أصحاب « المدن الفاضلة » . وانما نستطيع أن تبين بسهولة من خلال التاريخ أن تلك النظرة تزداد تحققتاً على الدوام ، وأن
- ٩٢

مجرد اتساع المجتمعات المتزايدة يجعل المثل الأعلى الاجتماعى ينفصل تدريجياً عن كل الظروف المحلية والعنصرية ، حتى يصبح مشتركاً بين عدد أكبر من الناس الموزعين على أكثر الأجناس والبيئات اختلافاً ، وهذا بالضبط هو ما يؤدى به الى أن يصبح أكثر تعميماً وتجريداً ، ويزداد بالتالى اقتراباً من المثل الانسانى الأعلى .

فاذا ما ثبت لدينا هذا المبدأ ، أمكننا أن نحل به صعوبة واجهتنا خلال الدروس السابقة ، وان كنا قد أرجأنا حلها حينئذ .

فقد اتهمنا — حين تبين لنا أن الصالح الشخصى للفاعل ليس غاية أخلاقية — الى أن انصالح الشخصى للغير لا يمكن أن تكون له كذلك أية قيسة أخلاقية ، اذ ليس هناك ما يبرر أن يكون العمل الموجه الى شخصية مسائلة لشخصيتى أفضل من العمل الموجه الى شخصيتى . ومع ذلك ، فليس هناك شك فى أن الضمير الأخلاقى يضمن قيمة أخلاقية معينة على الفعل الذى يضحى فيه الفرد بذاته فى سبيل واحد من أقرانه فيمكن القول بوجه عام ان تبادل الاحسان بين الأفراد يعد بين الجميع عملاً تحض عليه الأخلاق . فهل معنى ذلك أن الضمير العام يسمى الحكم حين يقدر سلوك الناس على هذا النحو ؟

من الجلى أن هذا فرض لا يمكن قبوله . فلو سلمنا بشمول هذا التقدير ، فلا نستطيع أن نرى فيه نوعاً من الزلل العابر . اذ أن الخطأ شئ عارض لا يمكن أن يكون له شمول أو دوام . على أنه ليس من الضرورى على الاطلاق أن نكذب الرأى الأخلاقى للشعوب على هذا النحو ، حتى يجعل الوقائع تتفق مع ما قلناه من قبل . اذ أن كل ما قلناه لا يخرج عن أن الاحسان — بالمعنى العادى الشائع لهذه الكلمة — ، أى احسان فرد الى فرد ، ليس له معنى فى ذاته ، ولا يمكن أن يكون هو الغاية السليمة للسلوك الأخلاقى . ولكن مع ذلك يظل من الممكن أن يكون فيه ما يهم الأخلاق بطريق غير مباشر . فعلى الرغم من أن الصالح الفردى للغير لا يتضمن بذاته أى عنصر خلقى ، وليس له الحق فى أى تفضيل ، فانه من الممكن مع ذلك أن يكون الميل الى ايثاره على صالحنا الخاص واحداً من الميول التى يهم الأخلاق تنميتها ، لأنها تمهد السبيل الى السعى وراء الأهداف الأخلاقية

الحقة ، وتفرس في النفوس الميل إليها . وذلك هو ما يحدث في الواقع :
فصحيح أن الغايات الجمعية هي وحدها الغايات الأخلاقية بالمعنى الصحيح ،
وأن الوازع الأخلاقي الحق هو التعلق بالجماعة . ولكن من الواضح — مع
ذلك — أن المرء حين يتعلق بالمجتمع الذي يساهم فيه ، يكون من المستحيل
عليه ، من الوجهة النفسية ، ألا يتعلق بالأفراد المكونين له ، والذين لا يتحقق
ذلك المجتمع إلا بهم . وعلى الرغم من أن المجتمع شيء آخر غير الفرد ، وأنه
لا يتحقق بتمامه في واحد منا ، فلا شك مع ذلك في أنه ليس فينا من لا ينعكس
عليه أثر ذلك المجتمع ؛ وعلى ذلك ، يكون من الطبع أن تتجه المشاعر
التي نحس بها نحوه ، إلى أولئك الذين يتجسد فيهم ذلك المجتمع تجسداً
جزئياً . فالتعلق بالمجتمع ، هو التعلق بالمثل الأعلى الاجتماعي ؛ وكل منا
يمثل جزءاً من هذا المثل الأعلى . أي أن كلا منا يشارك في ذلك النموذج
العام الذي يوجد بين الجماعة ، والذي هو جدير حقاً بالتقديس . وعلى ذلك
فكل منا يشارك أيضاً في تلك القداسة الدينية التي يعيها ذلك النموذج في
النفوس . واذن فالتعلق بالجماعة يتضمن ، بطريقة غير مباشرة ولكنها مع
ذلك ضرورية ، التعلق بالأفراد ؛ وعندما لا تكون فكرة الجماعة إلا صورة ٩٤
خاصة من فكرة الإنسانية ، ويختلط النموذج المواطن إلى حد كبير بالنموذج
الإنسان عامة — عندئذ نحس بأننا إنما نتعلق بالإنسان من حيث هو إنسان ،
أي بفكرة الإنسانية ، وذلك بجانب احساسنا بالارتباط بأولئك الأفراد
المعينين الذين تتحقق فيهم فكرة مجتمعنا الخاصة عن الإنسانية . ذلك هو
ما يفسر الصفة الأخلاقية التي نضيفها على مشاعر التعاطف بين الأفراد ، وعلى
ما تؤدي إليه هذه المشاعر من أفعال : فليس معنى هذه الصفة أن تلك
المشاعر هي في ذاتها عناصر حقيقية للروح الأخلاقية ، وإنما هي ترتبط
ارتباطاً وثيقاً إلى حد ما ، بأهم الدوافع الأخلاقية ، حتى أنه يمكن القول
بأن الافتقار إليها يعد من أرجح الدلائل على وجود نقص في الأخلاق .
فعند ما يحب المرء وطنه ، وعند ما يحب الإنسانية بوجه عام ، لا يمكنه أن
يشهد آلام رفاقه ، أو أي كائن بشري بوجه عام ، دون أن يتألم هو ذاته
لهذا المشهد ؛ ودون أن يحس — نتيجة لذلك — بالحاجة إلى مد يد الممونة
لهم . وبالعكس إذا عرف المرء كيف يحسن نفسه ضد كل شعور بالشفقة ،

فهذا يعنى أنه لا يستطيع التعلق بشيء غير ذاته ، وبالأحرى لا يستطيع التعلق بالمجتمع الذى يساهم فيه . فالاحسان اذن ليست له قيمة أخلاقية الا من حيث هو دليل على أحوال أخلاقية يرتبط بها ، ومن حيث هو دليل على وجود ميل أخلاقى الى البذل والخروج عن نطاق الذات وتجاوز دائرة المصالح الشخصية ، وهو ميل يهد الطريق للأخلاق الحقة . وذلك أيضا هو نفس ماتدل عليه المشاعر المختلفة التى تربطنا بما تتصل به من الكائنات الفردية غير الانسان ، كالحیوانات أو الأشياء التى تزدحم بها بيئتنا المعتادة ، ومكان ميلادنا . . . الخ فمن الواضح أن التعلق بللمسادات لا يمت الى الأخلاق بصلة ؛ ومع ذلك ، فإن من ينفصل بسهولة كبيرة عن الأشياء التى ارتبطت بحياته ، يتم بذلك على ميل لانظمئن اليه من الوجهة الأخلاقية ، هو الميل الى قسم كل الروابط التى تربطه بشيء غيره ، أى بالاختصار ، عن ضعف ميله الى التعلق .

وهكذا نرى ، فى الحقيقة ، أن احسان فرد الى فرد يحتل مكانة ثانوية فى نظام السلوك الأخلاقى . ولكن ليس فى هذا ما يدعو الى العجب ؛ اذ أن ذلك الاحسان لا يستحق مكانة أرفع من هذه . ففى وسعنا أن نثبت بسهولة أن ذلك النوع من الايثار يكون عادة ذا نتائج قليلة الأهمية . فالواقع أننا لو نظرنا الى الفرد فى ذاته ، مقتصرين على قواه الخاصة ، لما وجدنا أن فى وسعه تغيير حالة المجتمع . فليس فى وسعنا أن نقوم بتأثير فعال على المجتمع الا اذا ربطنا بين قوى الأفراد بحيث نضع قوى جمعية فى مقابل قوى جمعية أخرى . ويمكننا أن نلاحظ أن الشرور التى يحاول الاحسان الفردى شفاءها أو التخفيف منها ترجع فى أساسها الى أسباب اجتماعية . فيمكن القول — بغض النظر عن حالات استثنائية خاصة — ان طبيعة البؤس فى أى مجتمع ترجع الى حالة الحياة الاقتصادية ، وإلى الظروف التى تطبق فيها ، أى الى تنظيم تلك الحياة نفسها . فإن كنا نرى اليوم كثيراً من المشردين فى المجتمع ، وكثيراً من الذين خرجوا عن نطاق كل نظام اجتماعى ، فما ذلك الا لأن فى مجتمعاتنا الأوربية شيئاً يدفع الى التشرد . واذا كان الإدمان على الخمر متفشياً ، فما ذلك الا لأن قسراً وطأة المدنية يبعث فى النفوس الحاجة الى الاستشارة ، وهى حاجة يشبعها الخمر ، ان لم يشبعها شيء آخر . هذه

الشروع التي ترى بوضوح أنها ترجع الى أسباب اجتماعية ، لابد أن يتكفل المجتمع بمعالجتها ، اذ أن الفرد وحده يقف بازائها عاجزاً . والعلاج الناجع الوحيد هو أن ينظم الاحسان تنظيمًا اجتماعيًا . فلا بد أن تتضافر الجهود الفردية وتركز وتنظم ان شئنا أن ننتهي الى نتيجة ما . وعندئذ ، يؤدي ذلك في الوقت نفسه الى أن تزداد القيمة الأخلاقية للفعل . لا شيء الا لأنه يتجه الى أهداف أعم وأكثر بعدا عن الفردية . صحيح أن المرء في هذه الحالة لن يتاح له أن يرى بعينه نتائج تضحيتها ، ولكن صعوبة الاثار وكونه أشق على النفس ، وعدم وجود احساسات تعين عليه ، كل ذلك يجعل له قيمة أكبر من غيره . أما اذا مضينا على نحو مخالف لذلك ، وعالجنا كل بؤس على حدة ، دون أن نحاول معالجة الأسباب التي يرجع اليها ، فذلك أشبه بطبيب يعالج الأعراض الخارجية لمرض ما ، دون أن يحاول الوصول الى العلة الكامنة التي لاتعد الأعراض الا مظهرًا خارجيًا لها . حقا ان المرء قد يضطر أحيانا الى أن يقتصر على علاج الأعراض ، عند ما لاتكون في يده حيلة أخرى : ولذا فلسنا نرمي هنا الى ذم كل احسان فردي ، أو النهي عنه . وكل ما قمنا به هو تحديد درجة الأخلاقية التي تعزى اليه فحسب .

٩٦

ها نحن أولاء قد حددنا العنصرين الأولين للأخلاق . وقد كان لزاما علينا من أجل تمييزهما وتعريفهما ، أن ندرس كلا منهما على حدة ، فكان من نتيجة ذلك أن ظهرا لنا حتى الآن منفصلين مستقلين . فقد خيل إلينا أن النظام شيء ، والمثل الجسمي الأعلى الذي تتعلق به شيء آخر يختلف عن الأول كل الاختلاف . ولكن الواقع أن بينهما — رغم ذلك — صلات وثيقة . فهما ليسا الا وجهين لحقيقة واحدة . وحسبنا من أجل تبين وحدتهما وتكوين نظرة عينية جامعة عن الحياة الأخلاقية ، أن نبحث عن طبيعة ومصدر تلك السلطة التي عزوناها الى القواعد الأخلاقية والتي ينحصر النظام في احترامها : وهي مسألة لم نبحثها بعد ، وان كان في وسعنا الآن أن نخوضها .

٩٧

لقد رأينا أن للقواعد الأخلاقية هبة خاصة تجعل ارادة الأفراد تنصاع لأحكامها ، لمجرد كونها تأمر ، بغض النظر عن النتائج التي قد تبمخض عنها تلك الأفعال المفروضة علينا . ففي أداء المرء لواجبه احترام منه للواجب واطاعة للقاعدة لمجرد كونها قاعدة . ولكن كيف يتأتى للقاعدة التي هي من

خلق الانسان ، أن يكون لها من التأثير العلوى مايمكنها من التحكم فى ارادة الأفراد ، مع أنها لم تصدر الا عن هذه الارادة ؟ من المؤكد أننا كنا نستطيع أن نسلم بتلك الحقيقة التى لاسبيل الى انكارها حتى قبل أن يكون فى وسعنا الاثيان بتفسير لها ؛ بل انها خليفة بأن نستسك بها حتى ولو لم يكن فى وسعنا أن نأتى بتفسير لها . اذ يجب أن نحذر من انكار الحقيقة الأخلاقية لمجرد كون الحالة الحاضرة للعلم عاجزة عن الادلاء بتفسير لها . ولكن الواقع أن ماوصلنا اليه فى الدروس السابقة يمكننا من تبديد هذا الفموض ، بدون أن نلجأ الى أى فرض خارج عن التجربة .

فلقد بينا أن هدف الأخلاق هو أن تجعل الفرد يتعلق بجماعة أو بجماعات اجتماعية عديدة ، وأن الروح الأخلاقية تقتضى هذا التعلق ذاته . فمعنى ذلك اذن أن الأخلاق قد جعلت من « أجل » المجتمع . ولكن ألا يدل هذا — بالأحرى — على أن الأخلاق خلقت « بفعل » المجتمع ؟ لتساءل : من الذى خلقها فى الواقع ؟ أهو الفرد ؟ ان الفرد لا يدرك من كل مايقع فى تلك البيئة الأخلاقية الهائلة التى يكونها مجتمع ضخم كمجتمعنا ، ومن الأفعال وردود الأفعال التى لاحصر لها ، والتى يتبادلها فى كل لحظة تلك الملايين من الوحدات الاجتماعية . ان الفرد لا يدرك من كل هذا سوى الأصدقاء التى تتجاوب فى مجاله الشخصى فحسب . حقا ان فى وسعه أن يدرك الأحداث الكبرى التى تبين لذهن الجماعة واضحة جلية ؛ غير أن المسار الداخلى لتلك الآلة ، والحركة الصامتة لأعضائها الباطنة ، وبالاختصار كل ما يكون جوهر حياة الجماعة ويؤدى الى استمرارها — كل هذا خارج عن نطاق ادراكه ، بعيد عن متناول يده . انا نسمع ولا شك ذلك الدوى الصاخب للحياة المحيطة بنا ، ونشعر تماما بأن هناك من حولنا حقيقة هائلة معقدة ؛ غير أننا لانحس بذلك احساسا مباشرا ، مثلما نعجز عن أن نشعر بالقوى الطبيعية التى تحفل بها بيئتنا المادية . وكل ما يصلنا منها هو آثارها . فمن المستحيل اذن أن يكون الفرد هو مبدع ذلك النظام من الأفكار والأفعال التى لاتخصه مباشرة ، وإنما تنجبه نحو حقيقة غيره ، ليس له بها الا شعور مبهم . فالمجتمع فى مجموعته هو وحده الذى يشعر بذاته شعورا يكفيه ليشرع هذا النظام الذى يرمى به الى التعبير عن نفسه على النحو الذى يدرك به ذاته . فالنتيجة التى تتحتم

منطقيا هي أنه اذا كان المجتمع هو غاية الأخلاق ، فانه أيضا مبدعها . أما الفرد فلا يحمل في ذاته تلك الأحكام الأخلاقية التي تبدو وكأنها قد رسمت مقدما ، على الأقل في خطوطها العامة ، بحيث لا يكون على الفرد بعد ذلك الا أن يحددها وينميها . وتلك الأحكام لا يمكن أن تستخلص الا من العلاقات التي تقوم بين الأفراد مجتمعين ؛ كما أنها تعبر عن حياة الجماعة أو الجماعات التي تختص بها .

وبجانب ذلك البرهان المنطقي ، هناك برهان آخر تاريخي يدعمه ، ويبدو لنا برهانا حاسما . فما يثبت أن الأخلاق من عمل المجتمع ، هو أنها تتنوع وتختلف بحسب اختلاف المجتمعات . فأخلاق المدن الاغريقية والرومانية ليست كأخلاقنا ، كما أن أخلاق القبائل البدائية ليست كأخلاق المدنية . وصحيح أن بعض المفكرين قد حاولوا أحيانا أن يفسروا هذا التنوع في نظم الأخلاق بأنه ناتج عن أخطاء راجعة الى نقص في عقولنا . فقد زعموا أن اختلاف أخلاق الرومان عن أخلاقنا ، يرجع الى أن العقل الانساني كان في ذلك الحين تحجبه غلالة كثيفة من الأوهام والخرافات التي تبددت بعد ذلك . ولكن ، ان تكن هناك واقعة أثبتتها التاريخ على نعو لا يترك مجالا للشك فيها ، فتلك هي أن أخلاق كل شعب ترتبط ارتباطا مباشرا بطبيعة الشعب الذي عمارسها . وان وثوق الصلة ليصل الى حد أنه لو كان لنا علم بالصفات العامة لأية أخلاق تتبع في مجتمع معين — باستثناء الحالات الشاذة والمرضية — لأمكننا أن نستدل منها على طبيعة ذلك المجتمع ، وأن تبيين الأجزاء التي يتركب منها ، والطريقة التي تنتظم بها . فلتخبرني بطبيعة الزواج والأخلاق العائلية عند شعب ما ، أنبك بالخصائص الرئيسية لتركيب ذلك الشعب . أما الفكرة القائلة ان الرومان كان في وسعهم أن يسلكوا في أخلاقهم سبيلا يختلف عن السبيل الذي سلكوه ، فهي سخف تاريخي بحق . فهم لم يكونوا عاجزين عن تغييرها فحسب ، بل ما كان ينبغي لهم أن يحاولوا ذلك . ولو فرضنا أنه قد وقعت معجزة فتحت أمام أذهانهم أفكارا مشابهة لتلك التي تقوم عليها أخلاقنا الحالية ، لما أمكن المجتمع الروماني أن يحيا . ولكن الأخلاق سبيل الى الحياة ، لا الى الموت . والنتيجة باختصار هي أن لكل نوع اجتماعي الأخلاق الضرورية له ، كما أن لكل نوع بيولوجي

الجهاز العصبى الذى يمكنه من حفظ ذاته • فالأخلاق اذن من صنع المجتمع نفسه وهى تمكس بأمانة تركيب ذلك المجتمع • وكذلك الحال حتى فيما يسمى بالأخلاق الفردية • فالمجتمع ذاته هو الذى يفرض علينا كل شئ ، حتى واجباتنا بازاء أنفسنا • وهو الذى يدفعنا الى أن نحقق فى ذاتنا أنموذجا مثاليا ، ويدفعنا الى ذلك لأن فيه نفعا حيويا له • وللواقع أن المجتمع لا يمكنه أن يحيا الا اذا وجدت بين أعضائه أوجه تشابه كافية ، أى اذا تكررت لديهم جميعا — على درجات متفاوتة — الخصائص الأساسية لمثل أعلى متحد ، وهو المثل الأعلى الجمعى • ومن هنا اختلف ذلك القسم من الأخلاق ككل قسم آخر ، تبعا لنماذج المجتمعات ، ولاختلاف البلدان •

فإذا ثبت لدينا هذا ، أمكننا أن نهتدى بسهولة الى حل السؤال الذى وضعناه من قبل • فإذا كان المجتمع ذاته هو الذى شرع القواعد الأخلاقية ، فلا بد أن يكون هو أيضا الذى أضفى عليها تلك السلطة التى نعوها اليها ، والتى نحاول تفسير مصدرها • ولنتساءل : ماهى السلطة ؟ فى وسعنا ، دون أن تقتضب فى كلمات موجزة مشكلة على هذا القدر من التعقيد ، أن نقترح لها التعريف الآتى : السلطة صفة يكتسبها الكائن الحقيقى أو العلقى بالنسبة الى أفراد معينين ، لمجرد كون هؤلاء الأخيرين يرون فيه قوى أسمى من تلك التى ينسبونها الى أنفسهم • وليس من المهم أن تكون تلك القوى حقيقية أو خيالية : بل يكفى أن تتصورها النفوس على أنها حقيقية • فللساحر سلطة بالنسبة الى من يؤمنون به • ومن هنا قيل عن السلطة انها معنوية ، لأنها ليست فى الأشياء ، وانما فى النفوس • ففى وسعنا الآن أن نبين بسهولة ، وفى أذهاننا هذا التعريف ، أن أكثر كائن تتوافر فيه الشروط الضرورية لتكوين سلطة ، هو الكائن الجمعى • اذ ينتج من كل ما قلناه أن المجتمع يطغى على الفرد الى حد هائل ، لا فى السعة المادية فحسب ، بل فى القوة المعنوية أيضا • فالأمر لا يقتصر على ما لديه من قوى هائلة لا تقارن بجانبها قوى الفرد ، ما دامت راجعة الى تركيز كل القوى الفردية فى وعاء واحد ، بل ان فى المجتمع كذلك مصدر تلك الحياة العقلية والأخلاقية التى غدينا بها عقولنا وأخلاقنا • فالتربية بالنسبة الى جيل ناشئ ، ليست الا الاندماج رويدا رويدا فى المدنية السائدة ، وبقدر ما يتم هذا الاندماج ، يستحيل

انسانا ذلك الحيوان الذى يكون عليه المرء حين ميلاده . ومن الواضح أن المجتمع هو حامل لتراث المدنية جميعه ، وهو الأمين عليه والمنسئ له ؛ وهو الذى يورثه من جيل الى جيل ؛ وعن طريقه يستمر حتى يصل الينا . فالى المجتمع ندير بكل هذا التراث ، ومنه نلقاه . وهكذا يتبين لنا مدى السلطة التى لا بد أن تكتسبها فى نظرنا قوة معنوية لا يعد ذهننا بالقياس اليها سوى تجسد جزئى فحسب . بل ان عنصر الغموض الذى يكاد يكمن فى كل فكرة عن السلطة ، يتشمل بدوره فى شعورنا بالمجتمع . فمن الطبعى - فى الواقع - أن يحار لب الانسان بأزاء كائن له قوى فوق البشر ، وأن يشعر من جراء ذلك بشئ من الغموض ؛ ولهذا كانت السلطة تبلغ أعلى مراتبها اذا اتخذت الصورة الدينية بوجه خاص . ولقد رأينا منذ برهة أن المجتمع حافل بالغموض فى نظر الفرد . فالمرء لا يعلم ماذا يجرى كما يقول « يو »^١ . والواقع أننا نحس دائما بأن حولنا أشياء كثيرة تحدث دون أن نعلم عن طبيعتها شيئا . فهناك قوى من كل نوع تتحرك وتتقابل وتتصدم بقربنا تماما ، بل وتكاد تحتك بنا فى طريقنا ، دون أن نراها ، حتى اللحظة التى تتبين فيها - نتيجة لوقوع حادث عنيف له خطورته - أن هناك شيئا خفيا غامضا قد وقع بقربنا ، وان كنا لم نشك فى حدوثه ، ولم ندرك الا نتائجه . على أن هناك حقيقة أخرى تؤدي بنا على وجه الخصوص الى هذا الشعور : هى ضغط المجتمع الدائم علينا - ذلك الضغط الذى لا يمكننا الا أن نحس به . ففى كل مرة تدبر فيها لنعلم كيف يجب علينا أن نسلك ، نجد صوتا يتكلم فينا ويهيب بنا قائلا : هو ذا واجبك . وعند ما تتخاذل عن أداء ذلك الواجب الذى بين لنا على هذا النحو ، يعلو ذلك الصوت ذاته محتجا على فعلنا . ولما كان ذلك الصوت يتكلم بلهجة الأمر ، فانا نحس دائما بأنه لا بد صادر عن كائن يعلو علينا . غير أننا لا تتبين بوضوح من هو أو ما هو ذلك الكائن . ولهذا لجأ خيال الشعوب - من أجل تفسير ذلك الصوت الخفى الذى تختلف لهجته عن لهجة الصوت الانسانى - لجأ ذلك الخيال الى أن يعزوه الى كائنات علوية تسو على الانسان ، وأصبحت هذه

(١) ادجار بو (Edgar Poe) كاتب امريكى ولد ببلدة بوسطن عام ١٨٠٩ وتوفى سنة ١٨٤٩ .
(الترجمة)

الكائنات موضوعا للعبادة ؛ وهنا لا تكون العبادة سوى المظهر الخارجى للاعتراف بالسلطة التى تعزى إليها . وعلينا نحن أن نزيل عن هذه النظرة ما علق بها فى خلال التاريخ من صور أسطورية ، وأن نصل الى الحقيقة من وراء الرمز . أما تلك الحقيقة ، فهى المجتمع — هى المجتمع الذى بث فىنا ، حين عمل على تكويننا خلقيا ، تلك المشاعر التى تملئ علينا سلوكنا بلهجة أمرة صارمة ، أو تثور علينا بمثل هذه القوة عند ما نأبى أن نمتثل لأوامرها . فضميرنا الأخلاقى لم ينتج الا عن المجتمع ولا يعبر الا عنه . وإذا تكلم ضميرنا ، فانما يردد صوت المجتمع فىنا . ولا شك فى أن اللهجة التى يتكلم بها هى خير دليل على السلطة الهائلة التى يتمتع بها .

وليس هذا كل شيء : فالمجتمع ليس سلطة أخلاقية فحسب ، بل إن كل الدلائل تؤكد أن المجتمع هو النموذج والمصدر لكل سلطة أخلاقية . ولا شك أنه مما يصادف هوى فى نفوسنا أن نعتقد بأن هناك أفرادا لا يدينون بنفوذهم وهيتهم الا لأنفسهم ، ولسمو طبيعتهم . ولكن لتساءل : لأى شيء يدين هؤلاء الأفراد حقا بهذا النفوذ ؟ ألقوتهم الجسمية المفرطة ؟ ان تلك القوة الجسمية لا تضى عليهم أية سلطة أخلاقية ، لأن المجتمع اليوم يأبى أن يعترف بسيادة القوة الجسمية فى المجال الأخلاقى . فلم يعد المرء يحترم غيره اليوم لمجرد كونه عظيم القوة ، بل أنه لا يكاد يخشى منه شيئا : إذ أن التنظيم الاجتماعى اليوم يحول بينه وبين البطش بقوته ، وبالتالي يقلل من رهبة الناس منه . فان لم تكن القوة الجسمية هى مصدر السلطة الأخلاقية ، فهل يكفى الذكاء الخارق ، والتفوق العلمى الهائل ، لكى يضى على أولئك الذين يمتازون به سلطة تتناسب مع رفيع مكاتهم العقلية ؟ هنا أيضا لا بد لتوافر هذه السلطة من أن يكون رأى الناس معترفا بالقيمة المنوية للعلم . فقد كان جاليليو محروما من كل سلطة بازاء المحكمة التى أدواته . وأن أعظم عابرة العلم لا يمكن أن يتوافر له أى نفوذ بين شعب لا يؤمن بالعلم . فهل يكون للسمو الأخلاقى حظ أوفر فى كسب السلطة الأخلاقية لصاحبه ؟ هنا أيضا لا بد أن تكون أخلاق الفرد هى الأخلاق التى تتطلبها المجتمع بالضبط . إذ أن أى فعل لا يقره المجتمع على أنه أخلاقى ، مهما كان نوعه ، لا يمكن أن يكسب فاعله أى قدر من الهيبة أو النفوذ . فقد كان المسيح وسقراط

رجلين لا أخلاقيين في نظر معظم مواطنيهما ، ولم يكن لهما بينهم أية سلطة .
ومجمل هذا كله أن السلطة لا تكمن في أية ظاهرة خارجية موضوعية ،
تتضمنها منطقيا وتتجها بالضرورة ، وإنما هي تنحصر كلها في فكرة الناس
عن هذه الظاهرة ؛ فهي مسألة رأى عام ، والرأى العام ظاهرة جمعية . فهو
ليس الا شعور المجموع . وفضلا عن ذلك ، فمن السهل أن ندرك لماذا
ترجع كل سلطة أخلاقية الى أصل اجتماعي . فالسلطة هي صفة انسان يسمو
عن بقية الناس ، أى أنه انسان أعلى . على أن أذكى الناس وأقواهم وأكثرهم
استقامة ، يظل مع ذلك انسانا ؛ فليس بينه وبين أقرانه الا فرق في الدرجة .
والمجتمع وحده هو الذى يعلو على الأفراد . فعنه اذن تصدر كل سلطة .
وهو الذى يضى على أناس معينين تلك الصفة الفريدة ، وذلك النفوذ
الذى يعلو بأصحابه عن أنفسهم . وهكذا يصبح كل منهم انسانا أعلى ، لأنه
يشارك بهذا في ذلك النوع من العلو والسمو الذى يتصف به المجتمع
بالقياس الى أفراده .

١٠٤ فلنطبق ما قلناه الآن على قواعد الأخلاق ، وسنجد أننا نستطيع دون أى
عناء أن نعلل السلطة التى تكتسبها تلك القواعد . فالأخلاق لا تبدو لنا ،
ولم تبد للناس دائما على أن لها نوعا من العلوية المثالية الا لأنها ظاهرة
اجتماعية ؛ وانا لنحس بأنها تنتمى الى عالم يسمو علينا وهذا هو ما أوعز
الى الناس الاعتقاد بأنها صوت وقانون لقوة فوق الانسانية . بل انه
لو كانت هناك أفكار ومشاعر تتركز فيها سلطة الجماعة أفوى تركيز ، فلك
يقينا هي الأفكار والمشاعر الأخلاقية . اذ ليست هناك أفكار ومشاعر
أخرى لها مثل هذا الارتباط الوثيق بأهم مافى الشعور الجمعى من عناصر :
فهى الجزء الحيوى فى ذلك الشعور . وهكذا نستطيع أن نعلل ونوضح
ما ذكرناه من قبل عن طريقة تأثير القواعد الأخلاقية على الارادة . فربما بدا
للبعض حين تكلمنا عن تلك القواعد على أنها قوى تحصرنا وتحدنا ،
أننا انما كنا نبعث الحياة فى تجريدات . اذ ما هى القاعدة ، ان لم تكن مجرد
جمع بين أفكار تجريدية ؟ وعندئذ ، كيف يمكن لصيغة لفظية بختة أن
يكون لها مثل هذا التأثير ؟ هذا هو ما قد يبدو من مناقشتنا السابقة ،
غير أننا نرى الآن أن هناك ، من وراء هذه الصيغة اللفظية ، قوى حقيقية

هى روح هذه الصيغة ، بينما الصيغة ليست الا اطارا خارجيا لها . فلو تأملنا قواعد أخلاقية مثل : « لا تقتل » أو « لا تسرق » — وهى القواعد التى ظل الناس يتناقلونها من جيل الى جيل طوال قرون عديدة — لما وجدنا فيها أية صفة سحرية تفرض على الناس احترامها . غير أن هناك من وراء هذه القواعد ، مشاعر جممية ، وأحوال الرأى العام الذى لا تعبر الا عنه ، والذى تستمد قوتها منه . اذ أن هذا الشعور الجممى قوة لها من الحقيقة والفاعلية ما للقوى التى يحفل بها العالم المادى . وبالاختصار ، فعندما يحدنا النظام الأخلاقى ، فأنما يكون المجتمع هو الذى يحصرنا ويحدنا . وهذا هو الموجود الحسى الحى الذى يضع لنا حدودا ، والذى لا يدهش المرء لقوة تأثيره حين يعترف كنهه ، ويملم الى أى حد يفوق القوى الأخلاقية للأفراد .

ويؤدى بنا ذلك فى الوقت نفسه الى أن تبين كيف يرتبط عنصرا الروح الأخلاقية كل منهما بالآخر ، وما الذى يجمع بينهما . فبدلا من أن نرى فيهما شيئين متميزين مستقلين ، يجتمعان على نحو مبهم فى جذور حياتنا الأخلاقية ، نرى أنهما ليسا فى الواقع الا وجهين لشيء واحد، وأعنى به المجتمع . فما هو النظام فى الواقع ، ان لم يكن المجتمع منظورا اليه من حيث هو يوجهنا ويعلينا أوامره ويفرض علينا قوانينه ؟ ولو تأملنا العنصر الثانى ، أى التعلق بالجساعة ، لاهتدينا ثانية الى المجتمع ، ولكن منظورا اليه هذه المرة على أنه شيء طيب مرغوب فيه ، وعلى أنه غاية تجذبنا ومثل أعلى نسعى الى تحقيقه . ففي الحالة الأولى يبدو لنا المجتمع كسلطة تحصرنا وتضع لنا حدودا ، وتقف فى سبيلنا ، ومع ذلك ننحنى أمامها فى شعور من الخشوع الدينى . وفى الحالة الثانية ، يظهر المجتمع كقوة مناصرة وحامية لنا ، فهو الأم الرؤوم التى نستمد منها كل ما هو أساسى فى جوهرنا العقلى والأخلاقي ، والتى تتجه نحوها اراداتنا يدفعها شعور من الحب والاعتراف بالجميل . فهو فى إحدى الحالتين أشبه باله صارم مرهوب الجانب ، ومشروع دقيق لا يسحج بأى خرق لأوامره ؛ وفى الأخرى أشبه بالاله المتقذ الذى يضفى المؤمن من أجله بقلب راض .

ويدين المجتمع بذلك المظهر المزدوج وذلك الدور الثنائى ، الى تلك

الصفة الفذة وهي أنه ينسو على الأفراد . فعملو المجتمع عنا هو الذى
مكنه من أن يأمرنا ويصبح سلطة آمرة ؛ ولو كان فى مستوانا ، لما أمكنه
الا أن يوعز الينا بنصائح لا تلزمننا بشئ ، ولا تفرض طاعتها على ارادتنا .
١٠٦ وكذلك نجد أن علوه عنا هو الذى جعله الهدف الممكن الوحيد للسلوك
الأخلاقي : اذ أن هذه الفاية لما كانت تملو على غاياتنا الفردية ، فأنا
لا نستطيع أن نسعى الى تحقيقها بدون أن نحاول بالقدر نفسه أن نرتفع
عن ذاتنا ، وتتجاوز طبيعتنا الفردية ، وهو أسمى مطمح سعى اليه أو يمكن
أن يسعى اليه الانسان . ومن هنا لم تكن أعظم شخصيات التاريخ ، أى
تلك التى تبدو لنا أرفع الى حد هائل من كل من عداها - لم تكن تلك
شخصيات كبار الفنانين أو كبار العلماء أو السياسيين ، وإنما شخصيات
من قاموا أو ظن انهم قاموا بأبجد الأفعال الأخلاقية . ونذكر منهم على
سبيل المثال : موسى ، وسقراط ، وبوذا ، وكنفوشيوس ، والمسيح ،
ومحمد ، ولوثر . ذلك لأن هؤلاء ليسوا فقط رجالا عظاما ، أى أفرادا
مثلنا بالرغم مما يمتازون به من مواهب تفوق مواهبنا . ولكنهم يدون لنا
وكأنهم قد ارتفعوا فوق مصاف البشر واكتسبوا صفة الخلود لأنهم
يختلطون فى أذهاننا بذلك المثل الأعلى غير الشخصى الذى تجسد فيهم ،
وبالجماعات البشرية الكبيرة التى تمثلت فيهم . فمع أن خيال الشعوب لم
يؤهلهم ، فانه قد أحس مع ذلك بضرورة وضعهم فى مكان منفرد ، وتقريبهم
من الألوهية الى أكبر حد ممكن .

ولنلاحظ أن النتيجة التى انتهينا اليها هنا لا تخالف الآراء الشائعة ،
بل نجد فيها بعكس ذلك ما يدعمها ، وما يمطيها فى الوقت نفسه تحديدا
جديدا . فالواقع ان كل الناس يميزون تميزا متفاوت فى دقته ، بين عنصرين
فى الأخلاق ، يناظران تماما هذين العنصرين اللذين ميزنا نحن بينهما : وهما
اللذان يسميهما الأخلاقيون باسم الخير والواجب . فالواجب هو الأخلاق
١٠٧ من حيث هى آمرة وناهية . هو الأخلاق القاسية الصارمة ذات الأوامر
الجبرية ، وهو التعاليم التى يجب اطاعتها . أما الخير فهو الأخلاق من
حيث تبدو لنا شيئا طيبا ، ومثلا أعلى نحبه ونهفو اليه بحركة تلقائية
للارادة .

غير أن عيب فكرتى الواجب والخير هو أنهما في حد ذاتهما تجريدات
تظل في الهواء ان لم ترتبط بحقيقة حية ، وبالتالي ، تفتقر الى كل ما هو
ضرورى لمخاطبة النفوس والقلوب ، وبخاصة نفوس الأطفال وقلوبهم .
ولا شك أن من كان لديه شعور حى بالأمور الأخلاقية ، يمكنه أن يتحدث
عنها بحرارة ، وتنتقل حرارته الى السامعين . ولكن هل من الواجب أن
تنحصر التربية العقلية فى مجرد وعظ حار لا يهيب إلا بالعواطف ، مهما كان
نبل هذه العواطف التى يثيرها الوعظ ؟ الحق أن تربية كهذه لن تختلف فى
شئ عن تلك التى نحاول التملص منها ، ما دامت العاطفة نوعا من أنواع
التحيز والهوى ؛ بل هى أظهر ضروب التحيز . ومع ذلك ، فنحن لا ننكر
ضرورة ايقاظ العواطف ، لأنها هى القوى المحركة للسلوك . غير أن
الواجب هو أن نوقفها بوسائل يقدرها العقل . كما يجب ألا تكون
عواطف هوجاء ، وأن نضغ الى جانبها الفكرة التى ترشد تلك العواطف
وتوجهها . أما اذا اقتصر المرء على أن يردد بلغة عاطفية حية ، كلمات مجردة
ككلمتى الخير والواجب ، فلن يؤدى ذلك الا الى نوع من الثرثرة الأخلاقية .
فعلينا أن نجعل الطفل يحتك بالأشياء وبالحقائق العينية الحية ، التى لا تعبر
الألفاظ المجردة الا عن أعم صفاتها . ولما كنا قد بينا من قبل ماهية هذه
الحقيقة ، ١٠٨ فان التربية الأخلاقية تركز هكذا على أساس ويطيد ولا تجد
نفسها أمام مبادئ أسىء تحديدها ؛ بل تجد لها نقطة ارتكاز فى عالم
الواقع ، وتدرك ما هى القوى التى يجب عليها استخدامها ، والتى يتعين
عليها التأثير بها على الطفل ، لتجعل منه كائنا أخلاقيا .

الدرس السابع

خلاصة البحث في العنصرين الأولين

للحياة الأخلاقية

والكلام على العنصر الثالث : استقلال الارادة

١٠٩ يرمى المنهج الذى تتبعه فى دراسة الظواهر الأخلاقية الى أن يضى وضوحا ودقة على الأفكار المشوشة المضطربة التى تدور فى الشعور الأخلاقى للجماعة . فهدفنا هو أن نعين ذلك الشعور على أن يتأمل ذاته بوضوح ، ويتعرف على نفسه من خلال الميول المتنوعة والأفكار المضطربة المتباينة التى تتنازعها . ولم نكن نرمى من ذلك الى أن نفرض رأينا عليه ، اذ أن ذلك الشعور هو الحقيقة الأخلاقية التى يتعين علينا أن نتخذها نقطة بداية ، والتى يجب أن نعود إليها على الدوام . بل انه هو نقطة البداية الوحيدة بالنسبة إلينا ؛ وبدون ذلك لم يكن ثمة سبيل الى ملاحظة الأخلاق كما هى موجودة بالفعل . فلا شك أن بحثنا فى الأخلاق لا يبدأ بملاحظة الأخلاق كما هى ، حتى يصل الى فهم ماهيتها ، والعناصر الأساسية التى تتركب منها ، والوظائف التى تؤديها — مثل هذا البحث لا يقوم على أساس . وانما الموضوع الوحيد الممكن للبحث ينصب على أحكام الضمير العام حسب ما ندركها بالملاحظة . على أنه يتعين علينا — من جهة أخرى — أن نعود الى ذلك الضمير العام فى ختام البحث ، لنحاول توضيحه ، بأن نستبدل بأفكاره المضطربة أفكاراً أخرى لها من الوضوح والنظام قدر أكبر . ولهذا اتخذت نفسى قاعدة هى أن أبحث ، فى كل خطوة نخطوها الى الأمام ، وفى كل فكرة واضحة نأتى بها ، عما يناظرها من الأفكار الأخلاقية الشائعة ، وعن الاحساسات المبهمة التى تعبر تلك الأفكار عن صورتها العلمية الدقيقة . ولهذا عملت — بعد أن ميزت بين العنصرين الأولين الأساسيين للأخلاق

— على أن أبين أن لدى جميع الناس تمييزاً قد تختلف صورته ، ولكنه مشابه لهذا التمييز الذى أتينا به ، وإن لم يكن يماثله من كل الوجوه . فكل باحث أخلاقى قد لاحظ أن للأخلاق نوعين من الموضوعات متباينين الى حد ما : هما اللذان تنسب اليهما عادة باسم الخير والواجب . فالواجب هو الأخلاق من حيث هي أمرة ، وهو الأخلاق بوصفها سلطة يتعين علينا اطاعتها ، لاشئء الا لأنها سلطة فحسب . أما الخير فهو الأخلاق باعتبارها شيئاً طيباً يجذب اليه الارادة ، ويثير الرغبة نحوه تلقائياً . ولاشك أنه ليس من الصعب أن نرى أن الواجب هو المجتمع من حيث انه يفرض قواعد ويضع حدوداً لطبيعتنا ؛ بينما الخير هو المجتمع ، ولكن من حيث هو حقيقة أكثر ثراء من حقيقتنا ، بحيث اذا تعلقنا بها ينتج عن ذلك امتلاء فى كياننا . فكلما الجانين يعبر اذن عن شعور واحد ، ومؤداه أن الأخلاق تتمثل لنا على وجهين : أحدهما تشريع أمر يتطلب منا طاعة تامة ، والآخر مثل أعلى رفيع يهفو الى احساسنا تلقائياً ، ومع أن الذى يظهر فى الحالتين هو شعور واحد ، فان هذا الشعور يختلف اتجاهه فى كليتهما عن الأخرى اختلافاً كبيراً . وقصة هذا الاختلاف ليست نظرية فحسب . فالواقع أن الخير والواجب كلستان مجردتان ، أحدهما صفة والأخرى اسم مصدر^١ ، وهما تلخصان صفات حقيقة خيرة ، ولها فى الوقت نفسه القدرة على اجبار ارادتنا . فسامى هذه الحقيقة ؟ أهى الأخلاق ؟ ان الأخلاق ذاتها ليست الا مجموعة من الأحكام والقواعد العامة . فما هى الحقيقة التى تعبر عنها تلك الأحكام وتصف طبيعتها ؟ هذا السؤال ، الذى لا يدور بخلد الضمير العام ، هو ما حاولنا الاجابة عنه ، وبهذا قدمنا للتربية الوسيلة الوحيدة لتكوين الروح الأخلاقية للطفل تكويناً عقلياً . اذ أنه ليست هناك سوى طريقة واحدة لا يقاط الأفكار والمشاعر فى روح الطفل ، دون الالتجاء الى وسائل غير عقلية ، أو الاستعانة فقط بتأثير العاطفة العمياء : تلك الطريقة هى أن نجعل الطفل يرتبط ويتصل اتصالاً مباشراً بقدر الامكان بالشئ نفسه الذى تتعلق به أفكاره ومشاعره . هذه هى الطريقة الوحيدة التى تبعث فينا ، نتيجة لتأثيرها على ضميرنا ، حالات نفسية تعبر عنه . وهكذا نجد التربية بواسطة الأشياء صالحة فى

مجال الثقافة الأخلاقية مثلما تصلح في مجال الثقافة العقلية . والآن وقد علمنا ما هي الأشياء ، وما هي الحقيقة العينية التي تعبر عنها المشاعر الأخلاقية ، فقد تبدت لنا كل معالم الطريق الذي تتبعه في التربية الأخلاقية . ويكفى أن يتفغل هذا الشيء (أى المجتمع) في المدرسة ، ونجعل منه عنصراً من عناصر البيئة المدرسية ، ونمثله للأطفال على مختلف صورته ، بحيث ينطبع تماماً في أذهانهم . وعندئذ سنجد أننا اهتدينا على الأقل الى المبدأ الذي تتبعه في التربية العملية .

وهنا لانصل الى ربط عنصرى الأخلاق بالواقع فحسب ، بل يتبين لنا بوضوح مصدر وحدتهما . فمسألة الوصول الى كيفية ارتباط الخير بالواجب وبالعكس ، ظالما حيرت فلاسفة الأخلاق ، ولم يجدوا من وسيلة لحل هذه المشكلة الا بأن يستنبطوا احدى هاتين الفكرتين من الأخرى . ففريق من ١١٢ هؤلاء الفلاسفة يرى أن الخير هو الفكرة الأصلية التي اشتق منها الواجب . وأن اتباع القاعدة يكون واجبا علينا لأن الفعل الذي تأمر به خير . ولكن لو كان هذا صحيحا ، لكان معناه القضاء على فكرة الواجب واختفاؤها تماما اذ أن أداءنا الفعل لأننا نجه ، ولأنه خير ، لايعنى أداءه بدافع الواجب . وانما الواجب ، على عكس ذلك ، يتضمن بالضرورة فكرة مجهود تحتمه مقاومة العواطف ، ففي باطن فكرة الالتزام تكمن فكرة القهر الأخلاقى . أما الفريق الآخر من الأخلاقيين ، فقد حاول أن يستمد الخير من الواجب ، وأكد أن الخير الوحيد هو أداء الواجب . ولكن عندئذ ستفقد الأخلاق كل ما هو جذاب ، وكل ما يخاطب الشعور ، وكل ما يحفز نحو الفعل التلقائى ، لتصبح قاعدة آمرة ، أساسها الاجبار ، بحيث يتعين علينا اطاعتها دون أن تتجاوب الأفعال التي تفرضها علينا مع أى شيء فى طبيعتنا ، ودون أن نجد فيها أى نفع لصالحنا . فهنا تختفى فكرة الخير ، مع أنها لا تقل ضرورة عن الأخرى : اذ أن من المستحيل علينا أن نؤدى سلوكا دون أن يبدو لنا فعلنا خيرا على نحو ما ، ودون أن نجد لنا صالحا معيناً فى انعامه . وهكذا يتضح لنا أن كل المحاولات التي بذلت للتوحيد بين هاتين الفكرتين باستمداد احدهما من الأخرى ، تنتهى حتما الى القضاء على احدهما : فاما أن يطفى الخير على الواجب ، أو أن يطفى الواجب على الخير ، وكلا الأمرين لا يبقى

لنا سوى أخلاق هزيلة ناقصة . فالمشكلة اذن لو صيغت بهذا الشكل لكان من المستحيل حلها . وعلى العكس من ذلك ، نجد أن في وسعنا حلها دون عناء عندما ندرك أن هذين العنصرين للأخلاق ليسا الا وجهين مختلفين لحقيقة واحدة : فعندئذ لا تأتى وحدتهما من جعل أحدهما ملحقا من ملحقات الآخر ؛ وانما تنشأ عن وحدة الكائن الحقيقى اللذان يعبران عن ناحيتين مختلفتين من فواحي نشاطه . فنظراً لأن المجتمع أعلى منا فانه يأمرنا ؛ ومن جهة أخرى ، فنظراً لتغلغله فينا مع علوه علينا ، ونظراً لأنه يدخل في تكوين ذاتيتنا ، نراه يجذبنا تلك الجاذبية الخاصة التى تلهنا غاياتنا الأخلاقية . فليس لنا اذن أن نحاول أن نستمد الخير من الواجب أو العكس ، وانما يبدو لنا المجتمع — تبعاً لنظرتنا اليه على أحد الوجهين — كقوة تفرض علينا قانوناً ، أو ككائن محبوب نهب أنفسنا له . كذلك يصدر سلوكنا عن احترام للواجب أو حب للخير ، تبعاً لاختلاف التصور الذى يحدد ذلك السلوك . ولما كان تصور المجتمع باحدى وجهتى النظر هاتين ، مع استبعاد الأخرى تماماً ، يكاد يكون مستحيلاً ، ولما كان من المحال أن تفصل فصلاً قاطعاً بين وجهين لحقيقة واحدة ؛ ولما كان الارتباط الطبيعى بين العنصرين يختم أن تظهر فكرة أحدهما — وان يكن ظهوراً خافتاً الى حد ما — عند ما تحتل فكرة العنصر الآخر مكان الصدارة فى الشعور — فنتيجة هذا كله هى أننا لو توخينا الدقة فى تعبيرنا لقلنا اننا لا نملك مطلقاً بدافع الواجب البحث أو بدافع الحب الخالص للمثل الأعلى فحسب ؛ وانما لا بد أن يصحب أحد هذين الشعورين الآخر دائماً فى السلوك العملى ، بوصفه عاملاً مساعداً ومكملاً له على الأقل . والواقع أنه ليس هناك سوى ثقل قليل من الناس — ان وجدوا على الاطلاق — يمكنهم أداء واجبهم لمجرد كونه واجباً ، دون أن يملكهم على الأقل شعوراً غامض بأن الفعل المفروض عليهم نافع لهم على نحو ما ، أعنى دون أن يميلوا اليه بدافع طبيعى من شعورهم . وعلى العكس من ذلك ، نجد أنه على الرغم من كون المجتمع فينا ، ورغم اختلاطنا به اختلاطاً جزئياً ، فان الغايات الجمعية التى نستهدفها عند ما نملك سلوكاً أخلاقياً ، تسمو عنا الى حد أنه يتعين علينا ، من أجل الارتقاء الى مكائدها العليا ، وتعدى نطاق ذاتنا انى هذا الحد ، أن نبذل مجهوداً ما ، لم نكن لنستطيع أدائه لو

لم تأت فكرة الواجب ، والشعور بأن علينا أن نسلك على هذا النحو ، وبأننا مجبرون على ذلك — فيقوى تعلقنا بالجماعة وتدعم النتيجة التي تترتب على هذا التعلق .

ولكن مهما بلغ وثوق الصلات التي تجمع بين هذين العنصرين ، ومهما كانت درجة تداخلهما ، فمن المهم أن نلاحظ أن بينهما مع ذلك اختلافا كبيرا . ودليل ذلك أن كلا منهما ينمو — في الفرد كما في الشعوب — في اتجاه مضاد للاتجاه الذي ينمو فيه الآخر . ففي الفرد يسود واحد منهما دائما ، ويضفى لونه الخاص على الطابع الأخلاقي لصاحبه . وهكذا يمكننا أن نميز في هذا الصدد بين نوعين متطرفين ومتضادين من الطباع الأخلاقية للناس ، يرتبط بكل منهما بالطبع عدد كبير من الفروق الثانوية . فلدَى فريق من الناس يسود الشعور بالقاعدة والنظام . فهم يؤدون واجبهم — حالما يتبينونه — كاملا وبلا تردد ، لمجرد كونه واجبهم ، ودون أن يصادف — في حد ذاته — هوى عظيما في نفوسهم . هؤلاء هم ذوو العقول المتينة والارادة القوية ، الذين تمثل انجاههم خير تمثيل نظرية « كانت Kant » في الأخلاق (١) ، والذين يقل لديهم نمو القوى الوجدانية عن القوى الفكرية الى حد كبير . فهم يطيعون بمجرد أن يخاطبهم عقلهم ؛ أما تأثير عواطفهم فيطرحونه جانبا . ومن هنا كان تركيبهم يتسم بطابع من الثبات والعزم المتين ، الى جانب ما يتصفون به من برود وقسوة وصرامة . وأوضح ميزاتهم هي قوة الرضا والقناعة التي يمكنهم أن يروضوا بها نفوسهم . ولهذا فهم ليسوا مغالين في حقوقهم ، ولا يعتدون على حقوق الغير ، وان كانوا مع ذلك أقل قدرة على تلك السورات التلقائية التي يهب فيها المرء نفسه ويضحى بها راضيا .

أما الفريق الآخر ، فهم بدلا من أن يقيدوا أنفسهم ويفرضوا عليها نطاقا من القناعة ، يميلون الى بذل أنفسهم والتوسع خارج ذاتهم ؛ فهم يميلون الى التعلق بغيرهم والولاء لهم . تلك هي القلوب المحبة والنفوس الكريمة المتحمسة ، وان كان عيبهم هو صعوبة اخضاع نشاطهم لقاعدة . فهم رغم قدرتهم على الأفعال المفاجئة القوية الأثر ، يخضعون بصعوبة لأداء واجبهم اليومي . فليس لسلوكهم الأخلاقي اذن ذلك التسلسل المنطقي ، وذلك

(١) يرى كانت ان العمل لا يكون خلقيا الا اذا كان منبثقا عن شعور بالواجب .

الاحكام الجميل الذى نلاحظه لدى الأولين • وعلى المرء أن يقتصد فى ثقته بهؤلاء العاطفين الى حد كبير : اذ أن المواطف مهما سمت ، تتجه بتأثير الظروف الطارئة الى أكثر الاتجاهات اختلافا • وبالجملة ، فهذان النوعان متقابلان كمنصرى الأخلاق : فأحد الجانبين يمتاز بضبط النفس وقوة الكبت والتحكم فى الذات ، الذى تنميه ممارسة الواجب ، والآخر يتصف بذلك النشاط الايجابى الخالق ، الذى ينميه الاتصال الدائم الوثيق بمصدر كل أنواع النشاط الأخلاقى ، أى بالمجتمع •

والأمر فى المجتمعات لا يختلف عنه فى الأفراد • ففيها أيضا يسود أحد العنصرين تارة والآخر تارة أخرى ، فتتغير مظاهر الحياة الأخلاقية تبعا للعنصر السائد • فعند ما يبلغ شعب معين مرحلة الاتزان والنضوج ، وعندما تهتدى وظائفه الاجتماعية الى النظام الصالح لها لفترة معينة على الأقل ، وعند ما تجمع أغلبية الأفراد على التمسك بأهم ما فى المشاعر الجماعية • عندئذ يكون الميل الى القاعدة والنظام هو السائد بالطبع • وفى هذا المجتمع لا تقابل أية محاولة من شأنها أن تعكر صفو نظام الأفكار الشائعة والمبادئ السائدة الا بالرفض ، حتى ولو كان القصد منها نبيلًا • بل قد يحدث أحيانا أن يتطرف ذلك الميل النفسى الى النظام فى المجتمع ، الى حد أن يمتد تأثيره ١١٦ لا الى العادات السلوكية الشائعة فحسب ، بل الى الفنون والآداب التى تعبر بطريقتها الخاصة عن التكوين الأخلاقى للأمة • وتلك هى انصفة الميزة لعصر كمصر لويس الرابع عشر أو الامبراطور أغسطس ، حين يبلغ المجتمع مرتبة السيطرة التامة على ذاته • وعلى العكس من ذلك ، نجد فى عصور الانتقال ، أن روح الخضوع للقاعدة لا تستطيع أن تحتفظ بقوتها المعنوية نظراً لأن القواعد التى كانت شائعة قديما تكون فى هذه المرحلة مزعزعة فى بعض نواحيها على الأقل • فلا مفر فى هذه الحالة من أن يقل شعور النفوس بسلطة نظام اتبانه الضعف بالفعل • ونتيجة ذلك أن يصبح العامل الأخلاقى السائد بحق هو العنصر الثانى للروح الأخلاقية ، أى الحاجة الى هدف يتعلق به المرء ، ومثل أعلى يتفانى من أجله ، أى باختصار ، روح التضحية والولاء • وتلك هى النتيجة التى نود أن ننتهى إليها ، وهى أننا نرى الآن باحدى هذه المراحل الحرجة • بل ان التاريخ لم يشهد أزمة أخطر من تلك التى اتت

المجتمعات الأوربية منذ أكثر من قرن ، اذ فقد النظام الاجتماعى بصورته الموروثة كل سلطة له ، كما ثبت ذلك الميول المتباينة التى تتنازع الضير العام ، والقلق السائد الذى ينجم عنها . ونتيجة لذلك ، فقدت روح الخضوع للقاعدة ذاتها كل تأثير لها . وفى مثل هذه الحالة لا يكون هناك مخرج سوى الالتجاء الى النصر الآخر للأخلاق . ونحن لانكر أن روح الخضوع للقاعدة عامل لا يمكن تجاهله تماما فى أى عصر من العصور ، بل لقد ذكرنا أن الشعور بضرورة القواعد الأخلاقية ألزم فى الوقت الذى يعمل فيه المرء على تبديلها ، منه فى أى وقت آخر . فمن الضرورى أن نسى لدى الطفل هذا الشعور ، وتلك مهمة لا يجب أن يتغلى عنها المربي بأى حال ، وسرى بعد قليل كيف يمكنه أدائها . ومع ذلك ، فلا يمكن أن تؤدى روح الخضوع للقاعدة كل أثرها النافع الا عند ما تكون الأخلاق مستقرة مادام هدفها هو أن تدعم وتحفظ الخصائص الأساسية التى تفترض الأخلاق أنها ثابتة . أما حين تكون الأخلاق فى مرحلة التكوين ، وعند ما تأخذ فى تلس طريقها ، فلا يفيد فى اتمام بنائها فى شىء أن يلجأ المرء الى القوى المحافظة الرجعية ، ما دام الأمر هنا لا يتطلب المحافظة ، وانما يفيد فى اتمام بنائها أن يلجأ الى قوى الضير الفعالة الابداعية . ومع أنه لا يصح فى هذه الحالة نفسها أن يغيب عن البال العمل على تهذيب النشاط الأخلاقى ، فان عمل المربي يجب أن ينصب حينئذ بوجه خاص على ايقاظ ذلك النشاط وتنميته . فعليه أن يهتم خاصة بإثارة ملكات التضحية والتفانى ، وبأن يقدم إليها ما يفذيها وينبها . وعليه أن يدفع الأفراد الى السعى وراء الغايات الجماعية السامية التى يمكنهم التعلق بها ، وأن يغرس فى نفوسهم حب المثل الأعلى الاجتماعى الذى قد يتمكنون من العمل على تحقيقه يوما ما . وبعبارة أخرى لو لم يعمل المصدر الثانى للأخلاق فى مثل هذه الحالات على تعويض ما فى الأول من نقص مؤقت — وان يكن ضروريا — فان الأمة لا تسلم من الهبوط الى حالة من الضعف والتراخى الأخلاقى تهددكيانها المادى ذاته بالخطر . اذ أنه لو لم تتوافر للمجتمع تلك الوحدة التى تنشأ عن التنظيم الدقيق للصلات بين أجزائه ، وعما يكفله النظام الصالح من انسجام بين وظائفه ، ولا تلك الوحدة التى تأتى من اتجاه جميع القوى نحو هدف مشترك — فعندئذ لن

يصبح المجتمع سوى حفنة من الرمل تكفى أقل هزة أو أضعف نسبة لتذروها في الهواء . وعلى ذلك ، فالشعور الذى يجب في أحوالنا الحاضرة أن نحاول ايقاظه ، هو الايمان بمثل أعلى مشترك . ولقد رأينا من قبل كيف أن الشعور الروحى بالوطنية يمكنه أن يدنا بهذا الهدف الضرورى . فهناك أفكار جديدة عن العدالة والتضامن في دور التكوين ، تستدعى — ان عاجلا أو آجلا — قيام تنظيمات صالحة لها . ولا شك أن العمل على استخلاص تلك الأفكار التى لا تزال مختلطة غير شاعرة بذاتها ، وعلى تحييدها الى ١١٨ الأطفال ، بدون أن نثير فيهم الشعور بالحقد على الأفكار أو الأفعال التى ورثها لنا الماضى ، والتى كانت شرطا ضروريا قامت عليه تلك الأفكار التى نشهد أمامنا تكونها — لاشك أن ذلك هو الهدف العاجل للتربية الأخلاقية اليوم . فأهم ما في الامر هو أن نكون لنا روحا ، وهذه الروح لا بد من اعدادها لدى الطفل . ولا جدال في أن الحياة الأخلاقية التى سنتبني اليها على هذا النحو معرضة لأن تغدو نائرة عاصية ، ما دامت لا تخضع مباشرة للنظام ؛ ولكنها ستبعث الى الوجود ، وعندئذ سيكون الأمل كبيرا في أن تخضع مع مضي الزمن للقاعدة والنظام .

في وسعنا الآن أن نتأكد مما اذا كانت نتائج التحليل الذى قمنا به تتفق مع البرنامج الذى رسمناه . فقد كنا نحاول أن نهتدى الى الصور العقلية لتلك المعتقدات الأخلاقية التى لم يمر أحد عنها حتى الآن الا على صورة دينية . فهل نجحنا في مسعانا ؟ للإجابة على هذا السؤال ، يجب أن نرى ما هى الأفكار الأخلاقية التى وجدت في الرموز الدينية تعبيراً كافياً عنها الى حد ما .

وأول ما نلاحظه هو أن الدين حين ربط الأخلاق بقوة عليا ، قد جعل من السهل تصور السلطة الكامنة في القواعد الأخلاقية . فبدلاً من أن تبدو تلك الصفة الأمرة في القاعدة الأخلاقية كتجريد لا يرتبط بالواقع ، فقد أصبح من السهل تفسيرها حين بدت القاعدة ذاتها في نظر الدين صادرة عن الإرادة الالهية . فالإلزام الأخلاقى يكون له أساس موضوعى حين يكون هناك فوقنا موجود يلزمتنا ، واكتفى الدين — من أجل اشعار الطفل بذلك — بأن جعله يحس ، بوسائل خاصة ، بحقيقة ذلك الكائن العلوى . غير أن الدين

١١٩ لا يصور الموجد الالهى على أنه مشرع النظام الأخلاقى وحاميه فحسب ، بل هو أيضا المثل الأعلى الذى يحاول المرء تحقيقه . فالتشبه بالله ومحاولة الاتحاد به Ομοίωσις τῷ Θεῷ ، هو المبدأ الأساسى فى كل أخلاق دينية . فإذا كان الله موجودا ، بمعنى معين ، فانه بمعنى آخر فى تحول دائم ، وهو يتحقق تدريجيا فى العالم ، بقدر ما تقلده ونردده فى أنفسنا . وإذا كان فى فكرة الله ما يصلح ليكون نموذجا ومثلا أعلى للانسان ، فما ذلك الا لأن هناك - على الرغم من علو الله وسموه علينا جميعا - شيئا مشتركا بيننا وبينه . ففى كل منا قس منه ، اذ أن أسمى جزء فى كياننا ، وهو المسمى بالروح ، صادر منه ، ومعبّر فينا عنه . فالروح هو العنصر الالهى فى طبيعتنا ، وهذا العنصر هو الذى يتعين علينا تعهده وتنميته . وهكذا تعلقت الارادة البشرية هنا بغاية فوق الفردية ، ولكن لم تمح واجبات الفرد نحو بقية الأفراد ، وانما ارتبطت بمصدر أعلى تنبع عنه ، فما دام فينا جميعا ذلك الطابع الالهى ، فلا بد أن تنتقل المشاعر التى نلهمنا اياها الألوهية الى أولئك الذين يسرون معنا نحو تحقيق فكرة الله ، ويظل جنبنا لهم حبا لله متمثلا فيهم - وبهذا الشرط وحده يكون لهذا الحب قيمة أخلاقية .

على أنه قد تبين كيف أننا نحنا فى التعبير عن كل تلك الحقائق الأخلاقية بمبارات عقلية ، واكتفينا من أجل ذلك بأن استبدلنا بفكرة كائن يسمو عن التجربة ، فكرة تجريبية هى فكرة ذلك الكائن الذى يمكن مشاهدته مباشرة ، وأعنى به المجتمع ، بشرط ألا تتصوره على أنه المجموع الحسابى للأفراد ، وانما على أنه شخصية جديدة تتميز عن الشخصيات الفردية . ولقد بينا كيف أن المجتمع - حين نفهمه على هذا النحو - يلزمنا ، لأنه يسيطر علينا ، وكيف أنه يجذب ارادتنا لأنه مع سيطرته علينا متغلغل فينا . فكما يرى المؤمن فى الجزء الرفيع من ضميره قسا وشعاعا من النور الالهى ، كذلك نرى نحن فيه قسا وشعاعا من المجتمع . بل ان التطابق بين النظرتين كامل الى حد يجعله هو وحده أبلغ دليل على ذلك الفرض الذى طالما أشرنا اليه هنا ، وأعنى به أن الألوهية هى التعبير الرمزى عن روح الجماعة . وقد يعترض علينا بأن التفكير فى جزاء الآخرة يضمن سلطة القواعد الأخلاقية أكثر مما تتضمنها الجزاءات الاجتماعية البسيطة

التي قد تتعرض في تطبيقها للخطأ ، فضلا عن عدم ثقتنا من تنفيذها دائما .
وأول ما نرد به على هذا الاعتراض ونبين به أن نجاح الأخلاق الدينية
لا يرجع في الحقيقة الى هذا السبب ، هو أن عددا كبيرا من الديانات كانت
تجهل فكرة الجزاء ، كما كان الحال في اليهودية حتى عهد متأخر جدا في
تاريخها . وفضلا عن ذلك ، فانا تتفق جميعا اليوم على أن الفعل يفقد
قيمه الأخلاقية بقدر ما يكون اعتبار الجزاء متحكما في تحديده ، مهما
كانت طبيعة هذا الجزاء . فليس من الممكن إذن أن نولي أية أهمية أخلاقية
لفكرة ان تدخلت في السلوك تحت كل طابع أخلاقي له .

وهكذا أصبحنا على يقين من أننا لم نقص الحقيقة الأخلاقية شيئا حين
عبرنا عنها على صورة عقلية . ولكن من السهل أن نرى - كما لمحا الى
ذلك من قبل - أن هذا التغير في الصورة يتضمن تغيرا آخر في المضمون .
ولا شك أننا لو نظرنا خاصة الى الهدف الذي نسعى اليه ، لوجدنا أن
النتيجة التي اتبناها اليها ليست بسيطة - وأعني بها إثباتنا أن من الممكن
ارجاع الأخلاق كاملة الى حقائق تجريبية ، دون قصاص أو تبديل ، وأن
من الممكن - بالتالي - تطبيق التربية بواسطة الأشياء على الثقافة
الأخلاقية مثلما تطبق على الثقافة العقلية . ولكن لنلاحظ - من جهة
١٢١ أخرى - أن استبدال صورة بأخرى من شأنه أن يبرز صفات وعناصر
للأخلاق ما كانت لتظهر وتوضح لولاه . ولست أعني من ذلك بالطبع أن في وسع
عملية منطقية وعلمية بحتة كتلك التي قمنا بها هنا ، أن تخلق هذه العناصر
الجديدة من العدم ، أو تكفي لبعثها الى الوجود : فالعلم يقتصر على وصف
ما هو موجود ، دون أن يخلق شيئا . وليس في وسع العلم بذاته أن
يكسب الأخلاق خصائص لا تتوافر فيها على أي حال . وكل ما يمكنه
القيام به هو أن يساعد على اظهار صفات موجودة من قبل ، وان لم تكن
الرمزية الدينية تصلح للتعبير عنها ، لأن أصلها قريب جدا ، ولهذا يميل
الدين الى انكارها أو - على الأقل - الى تركها جانبا .

والواقع أن مجرد بناء الأخلاق على أساس عقلي ، يخلصها من التحجر
والثبات الذي تتعرض له منطقيا اذا استندت على أساس ديني . فلو نظرنا
اليها على أنها قانون صادر عن موجود أزلي ثابت ، لكان من الضرورة

بداهة أن تتصورها على أنها ثابتة بدورها ، مثل صورة الألوهية . أما اذا حاولت أن أقيسها على براهين ، فأنا حينئذ تصبح وظيفة اجتماعية ، وتشارك فيما تتصف به المجتمعات من ثبات نسبي وتغير نسبي . فالمجتمع يظل مسائلًا لذاته ، الى حد معين ، طوال حياته . وهناك — من وراء التغيرات التي يمر بها — أساس منظم يظل دائما كما هو . ولذلك كان النظام الأخلاقي الذي يمارسه المجتمع يتصف بهذا القدر نفسه من الاستقرار والثبات . فبين أخلاق المصور الوسطى وأخلاقنا اليوم صفات مشتركة . ولكن لما كان المجتمع ، من جهة أخرى ، يتطور بلا انقطاع رغم بقاء خصائصه الذاتية ، فإن الأخلاق تتطور بحالة موازية . غير أن هذه التطورات تزداد سرعة وأهمية بقدر ما يزداد المجتمع تعقيدا ومرونة . ومن هنا أمكننا أن نقول منذ لحظة ان واجبنا الأساس في الوقت الحالي هو أن نبني لأنفسنا أخلاقا . فان كانت الحياة الأخلاقية تعبر عن الطبيعة الاجتماعية قبل كل شيء ، فانها قابلة للنمو الى غير حد ، ومع ذلك فان مرونتها لا تبلغ حدا يعوقها عن الثبات في أى وقت .

ولكن مهما كانت أهمية هذا التغير في طريقة النظر الى الأخلاق ، بينهاها على أساس غير ديني ، فان هناك تغيرا آخر أهم منه : فلا زال أمامنا عنصر جديد للأخلاق لم نذكر عنه شيئا حتى الآن ، ولا يمكن — بحكم المنطق — أن يكون له مكان الا في أخلاق عقلية .

والواقع أننا تكلمنا عن الأخلاق حتى الآن على انها نظام من القواعد الخارجة عن الفرد ، والتي تفرض عليه من الخارج ، لا بالقوة المادية بالطبع ، وإنما بفضل ما لها من تأثير أعلى كامن فيها . ولا شك في أن الارادة الفردية تبدو — من وجهة النظر هذه — خاضعة لقانون ليس من صنعها . فالواقع أننا لسنا نحن الذين نصنع الأخلاق . وصحيح أن اشتراكنا في المجتمع الذي يقيم دعائهما يؤدي الى أن يساهم كل منا — بمعنى معين — في بنائها . ولكن لنلاحظ أولا أن الدور الذي يوكل الى كل جيل ، في تطور الأخلاق ، محدود الى حد كبير . فأخلاق عصرنا قد ثبتت خطوطها الرئيسية حين ولدنا ؛ ومعنى ذلك أن التغيرات التي تتعرض لها خلال حياة الفرد ، أى تلك التي يمكن أن يساهم فيها كل منا ، محدودة جدا . إذ أن التحولات

الأخلاقية الكبرى تقتضى دائماً زمناً طويلاً . ثم اننا لسنا سوى وحدة من الوحدات الهائلة العدد ، التى تساهم فى ذلك التغير . فمجهودنا الشخصى لا يمكن اذن الا أن يكون عاملاً ضئيلاً بالنسبة الى النتيجة المقعدة التى يختفى فيها مجهولاً . وهكذا لا نستطيع أن ننكر أن الأخلاق ان كانت نتيجة لمجهود جمعى ، فانا نتلقاها أكثر مما نصنعها . فموقفنا سلبى أكثر منه ايجابى . وسلوكنا مسير أكثر منه سائر بارادته . على أن هذه السلبية تتعارض مع ميل يشيع حالياً فى الذهن الأخلاقى ، ويزداد قوة على مر الأيام . فمن البديهيات الأساسية فى أخلاقنا — ولا نعدو الصواب ان قلنا انها البديهية الأساسية — ان الشخصية الانسانية هى الشئ الخلق بالتقديس ، وأن لها حق التبجيل الذى كان المؤمنون فى كل الأديان يكونونه لالههم . ولقد عبرنا نحن أنفسنا عن هذه البديهية حين جعلنا من فكرة الانسانية غاية وأصلاً للوطن . وتبعا لهذا المبدأ ، توصف كل محاولة للتعدى على شعورنا الذاتى بأنها لا أخلاقية ، ما دام فيها خرق لاستقلالنا الشخصى . وكلنا يعرف اليوم — نظرياً على الأقل — أن أية طريقة محددة فى التفكير لا يصح أن تفرض علينا اجبارياً بأى حال ، حتى ولو كان ذلك باسم السلطة الأخلاقية . فقد أصبحت من القواعد الأخلاقية أيضاً — لا العقلية فحسب — ألا يقبل عقلنا أى شئ على أنه حقيقى سوى ما يدركه تلقائياً على أنه كذلك (١) . ولكن ان كان الأمر كذلك فى المجال النظرى ، فلا يمكن أن يكون بخلاف ذلك فى المجال العملى . فما دام هدف الفكرة والغاية من وجودها هو توجيه الفعل ، فماذا تكون قيمة حرية التفكير ان كان الفعل مقيداً ؟

وينكر البعض على الضمير الأخلاقى حق المطالبة بمثل هذا الاستقلال : اذ يلاحظون أننا نخضع دائماً لضغط دائم : فالبينة الاجتماعية تشكلنا ، وتفرض علينا آراء متنوعة ، لم تصدر واحدة منها من ذهننا — هذا فضلاً عن الميول التى ترد اليها حتماً عن طريق الوراثة . ويضيفون الى ذلك قولهم ان الشخصية ناتجة عن البيئة ، لا كما يشهد بذلك الواقع فحسب ، بل كما يجب أن تكون . اذ أننا لو تساءلنا عن مصدرها ، فلن يكون لهذا

(١) قاعدة ديكارت الاولى فى المنهج

السؤال سوى اجابتين : فاما أن نقول انها قد خلقت من العدم ، وأنها ١٢٤ توجد منذ الأزل ، في وحدة لا تنقسم ، فهي ذرة نفسية حقيقية ، هبطت في الجسم على نحو لا نعلمه ؛ أو أن نقول انها ، لو كان لها أصل ، ولو كانت مكونة من أجزاء ككل ما يوجد في العالم ، فلا بد أن يكون أصلها والأجزاء التي تكونت منها قوى متعددة صادرة عن الجنس أو المجتمع . ولقد بينا نحن أنفسنا كيف أنها لا يمكن أن تستمد من أى مصدر آخر . ولكن مهما كانت هذه الظواهر مؤكدة ، ومهما كان اعتمادها على المجتمع حقيقة موثوقا بها ، فمن المؤكد كذلك أن الضمير الأخلاقى يعلو صوته دواما بالاحتجاج على هذه العبودية ، ويدعو بحماسة الى مزيد من الاستقلال الشخصى . فاذا أدركنا مدى شمول هذه الدعوة والحاحها ، وقوة تأكيدها التي تتزايد باستمرار ، لكان من المستحيل أن نعدها مجرد نتيجة لهلوسة في الضمير الجماعى . وانما لابد أن تكون معبرة عن شيء : بل انها ظاهرة لا تقل أهمية عن بقية الظواهر المضادة لها ؛ وعلينا بدلا من أن نكرها ونأبى عليها حق الوجود ، أن ندخلها في حسابنا ما دامت موجودة .

ولاجدال في أن كانظ كان أقوى مفكرى الأخلاق شعورا بهذه الضرورة المزدوجة . فمن جهة ، لم يشعر أحد بقوة الصفة الآمرة للقانون الأخلاقى مثله ، ما دام قد جعل منه الزاما حقيقيا ندين له بنوع من الطاعة السلبية ، وهو في هذا يقول : « ان صلة الارادة البشرية بهذا القانون هي صلة اعتماد (Abhängigkeit) ، وتسمى باسم الالتزام (Verbindlichkeit) الذى يعنى اجبارا وقهرا (Nötigung) . » ولكن لنلاحظ من جهة أخرى أنه يأبى أن يقر بأن في وسع الارادة أن تكون أخلاقية تماما ، وذلك حين لا تكون مستقلة ، أى حين تخضع سليا لقانون لم تشعه هي . فهو يقول : « ان استقلال الارادة هو المبدأ الأوحد لكل القوانين الأخلاقية ولكل ما يطابقها من الواجبات ؛ اما اذا خضعت الارادة لشيء آخر . . فان ذلك يتعارض . . . مع أخلاقية الارادة ذاتها . » ^١ واليكم الوسيلة التي اعتقد كانظ أنه وصل بها الى حل هذا التعارض : فهو يقول ان

الارادة في ذاتها مستقلة . اذ أنها ان لم تكن خاضعة لتأثير الأهواء ، وان كان تركيبها يقضى عليها بالألا تمثل الا لأحكام العقل وحده ، لكان معنى ذلك أنها تتجه نحو الواجب تلقائيا ، واستجابة لدافع طبيعتها وحدها . فان وجد كائن ذو عقل محض ، لفقد القانون بالنسبة اليه كل طابع الزامى ، وكل صفة آمرة ، ولأصبح استقلال الارادة لديه تاما . غير أننا لسنا في الواقع عقولا خالصة ، وانما لدينا عواطفنا التي تنصف بطبيعة خاصة ، والتي تنبذ على أوامر العقل . فبينما يتجه العقل نحو ماهو عام لاشخصى ، تميل العاطفة بعكس ذلك الى كل ما هو خاص فردى . فقانون العقل اذن حاجز في وجه أهوائنا ، ولذا نشعر بأنه ملزم وقاهر . اذ أنه يمارس فوق أهوائنا ضغطا حقيقيا . ولكنه ليس الزاما ، وليس نظاما آمرا الا بالنسبة الى العواطف فحسب . أما العقل الخالص فلا يعتمد الا على ذاته ، فهو مستقل ؛ وهو الذى يسن القانون الذى يفرضه على الأجزاء الدنيا من كيانتنا . وهكذا يتم التغلب على التناقض بالاعتراف بثنائية طبيعتنا ، بحيث يكون الاستقلال من شأن الارادة العاقلة ، والخضوع من شأن العواطف . ولكن في هذه الحالة يكون الالتزام صفة عارضة - على نحو ما - في القانون الأخلاقى . فليس ذلك القانون في ذاته آمرا بالضرورة ، وهو لا يكتسب صفة السلطة الا عندما يحتدم الصراع بينه وبين العواطف . وواضح أن هذا الفرض لا يقوم على أى أساس ، بل ان كل الدلائل تدل على أن القانون الأخلاقى يتصف بسلطة تفرض احترامه حتى على العقل . فنحن لا نشعر بأنه يتحكم في أهوائنا فحسب ، بل في كل طبيعتنا حتى طبيعتنا العاقلة . ولقد بين كانط خيرا من أى مفكر آخر أن هناك عنصرا دينيا في الشعور الذى يلهمه القانون الأخلاقى حتى لأرفع عقل . وهنا نلاحظ أننا لا يمكننا أن نحس بشعور دينى الا بالنسبة الى كائن - واقعى أو مثالى - يبدو لنا أسمى من الملكة التي تدركه . وعلى ذلك . فالحقيقة اذن ، هى أن الالتزام عنصر أساسى للقاعدة الأخلاقية ، وقد أوضحنا من قبل سبب ذلك . فطبيعتنا بأسرها في حاجة الى أن تقيد وتكبت وتحدد ، يتساوى في ذلك عقلنا وعواطفنا . اذ أن عقلنا ليس ملكة علوية ، وانما هو جزء من العالم ، وبالتالي خاضع لقانون العالم . وكل ما في العالم محدود ،

وكل تحديد يتطلب قوى محددة . ولقد اضطر كائط ، ليتمكن من تصور استقلال تام للإرادة — حتى في حدود ما ذكرته هنا — اضطر الى أن يسلم بأن الإرادة ، من حيث هي عقلية بحتة على الأقل ، لا تعتمد على قانون الطبيعة . وهكذا كان عليه أن يجعل منها حقيقة منفصلة عن العالم ، لا يؤثر عليها ذلك العالم ، وإنما تنطوي على ذاتها ، وتظل غير خاضعة لتأثير القوى الخارجية . وفي رأينا أنه لا جدوى من أن نناقش اليوم تلك النظرية الميتافيزيقية التي لا تؤدي إلا الى افساد الأفكار المرتبطة بها .

الدرس الثامن

العنصر الثالث للروح الأخلاقية : استقلال الإرادة

خاتمة

١٢٧ صادقتنا في مواضع عديدة من قبل أمثلة كثيرة للتعارض الوهمي بين مختلف عناصر الروح الأخلاقية : فرأينا تعارضا بين الخير والواجب ، وبين الفرد والجماعة ، وبين التحدبد الذي تفرضه علينا القاعدة المنظمة ، والنمو الكامل للطبيعة البشرية . وليس في كثرة أمثلة هذا التعارض ما يدعو الى الدهشة : اذ أن الحقيقة الأخلاقية مركبة وموخذة في الوقت نفسه . غير أن مصدر وحدتها هو وحدة الكائن العيني الذي يتخذ أساسا لها ، والذي تمير تلك الأخلاق عن طبيعته — وأعنى به المجتمع . أما اذا تصورنا تلك العناصر التي تتكون منها الأخلاق تصورا مجردا ، دون أن نربطها بأى شيء واقعي ، فستبدو الأفكار التي نكوئها عنها منفصلة بالضرورة ، ويكاد يصبح من المستحيل — الا بمعجزة منطقية — أن نضم بعضها الى بعض ، ونجد لكل منها مكانه بين الباقيين . ومن هنا أتت وجهات النظر المتقابلة ، ومحاولات ابراز التعارض ، أو الجمع بين حدوده بطريقة متكلفة ، وهى المحاولات التي طالما أجهدت عقول أصحاب النظريات الأخلاقية .

وعلى هذا النحو نشأ التعارض الجديد الذي صادفناه في نهاية الدرس السابق : فمن جهة نرى القواعد الأخلاقية تبدو بكل وضوح كشيء خارج عن الإرادة : فهي ليست من صنعنا ، وبالتالي فنحن في امثالنا لها نخضع لقانون لم نشرعه . فنحن اذن نخضع لجبرية حقيقية وان كانت هذه الجبرية خلقية . ولكن من المؤكد — من جهة أخرى — أن الضمير يحتج على مثل هذا التقييد من حريته . فالفعل في نظرنا لا يكون أخلاقيا بحق الا اذا كنا قد أدبناه بمحض اختيارنا ، دون أى ضغط من أى نوع . على أننا لانكون أحرارا لو كان القانون الذي تنظم سلوكنا تبعاً له ، مفروضا علينا ، أى لو

لم نكن قد أردناه بكامل حريتنا . ولا شك أن ميل الضمير الأخلاقي هذا الى أن يربط بين أخلاقية الفعل وبين استقلال الفاعل ، حقيقة لا سبيل الى انكارها ، ولا بد من أن ندخلها في حسابنا .

ولقد عرضنا الحل الذى اقترحه كانط لهذه المشكلة التى أحس بصعوبتها بل كان أول من أوضحها . فهو يؤمن بأن الاستقلال هو المبدأ الأساسى للأخلاقية . فالواقع أن عمل الأخلاق ينحصر فى تحقيق غايات عامة غير شخصية ، مستقلة عن الفرد وأغراضه الخاصة . على أن العقل يتجه بطبيعته ومن تلقاء ذاته نحو العام واللاشخصى لأنه واحد لدى جميع الناس ، بل لدى كل الكائنات العاقلة . فليس هنا سوى عقل واحد - وتبعا لذلك ، فنحن نسلك سلوكا أخلاقيا بقدر ما نسلك باملاء العقل ، وفى نفس الوقت نسلك سلوكا تام الاستقلال ، لأننا لا نفعل شيئا سوى اتباع قانون طبيعتنا العاقلة . ولكن من أين يأتى الشعور بالالزام فى هذه الحالة ؟ الجواب عند « كانت » هو أننا لسنا فى الواقع كائنات عاقلة فحسب ، وإنما لدينا أيضا عواطف وأحاسيس . ولا شك أن العاطفية هى الملكة التى تتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض . فلذتى لا يمكن أن تنتمى الا الى ، ولا تعبر الا عن مزاجى الشخصى . واذن فالعاطفية تجعلنا نميل الى غايات فردية أنانية ، لا عاقلة ولا أخلاقية . فبين قانون العقل وملكتنا ١٢٩ العاطفية اذن تعارض تام . ونتيجة لذلك ، لا يمكن العقل أن يفرض ذاته على العاطفة الا عن طريق جبرية حقيقية . وعن هذا الشعور بالجبرية يتولد الشعور بالالزام . وليس هناك مكان لأى شعور من هذا النوع بالنسبة لله ، الذى هو عقل محض . وإنما تتحقق الأخلاق فيه بتلقائية مستقلة استقلالاً مطلقاً . على أن الحال ليس كذلك فى الانسان الذى هو كائن مركب ، متنافر ، منقسم على ذاته .

ولكننا نأخذ على رأى كانت هذا ، أن الالزام والنظام لن يكونا من وجهة نظره هذه سوى صفات عرضية للقوانين الأخلاقية . فلو نظرنا الى تلك القوانين فى ذاتها - تبعا لهذا الرأى - لما وجدناها أمرة بالضرورة ؛ وإنما هى لا تكتسب صفة الأمر الا اذا اشتبكت فى صراع مع العواطف ، بحيث يكون لزاما عليها من أجل التغلب على مقاومة الأهواء أن تفرض عليها

سلطتها . غير أن هذا الفرض لا يقوم على أى أساس : إذ أن الالتزام عنصر أساسى لكل قاعدة أخلاقية ، وهذا ما ذكرنا سببه من قبل . فطبيعتنا بأسرها فى حاجة الى أن تحدد وتقيّد ، سواء فى ذلك طبيعتنا العقلية والم عاطفية . على أن العالم محدد ، وكل تحديد يقتضى قوى محددة . وهكذا اضطر كانت من أجل تصور استقلال تام للإرادة ، أن يسلم بأن الإرادة — من حيث هى عاقلة تماما — لا تعتد على قانون الطبيعة ، بل جعل منها ملكة منعزلة عن العالم ، ولا يؤثر فيها العالم ، فهى فى انطوائها على ذاتها لا تتأثر بأى فعل للقوى الخارجية . ولا شك أنه من العبث فى نظرنا أن نناقش رأيا يبلغ تعارضه مع الواقع هذا الحد من الوضوح ، ولا يؤدى الا الى القضاء على الأفكار الأخلاقية التى ارتبطت به . ولو صح هذا الرأى ، فلن نرى أى ضرر فى أن يسلب منا كل استقلال ، ما دامت الإرادة لا يمكن أن تكون مستقلة الا بشرط انفصالها تماما عن الطبيعة . ١٣٠ ولنتساءل بعد ذلك : كيف يتأتى لعقل من المفروض أنه خارج عن الأشياء وعن الواقع ، أن يسن قوانين النظام الأخلاقى ، ان كان ذلك النظام الأخلاقى يعبر — كما أثبتنا — عن طبيعة ذلك الشئ الواقعى الحسى ، أى المجتمع ؟

فان مثل هذا الحل تجريدى وجدلى محض . فالحرية التى يكسبها إيانا مسكنة منطقيا ، غير أنها لا صلة لها بالواقع ، ولن تكون لها صلة به على الإطلاق . إذ اننا ما دمنا ، وسنكون على الدوام ، كائنات ذات أحاسيس بجانب العقل ، فيظل هناك دائما صراع بين هذين الجزئين منا ، وسيكون عدم الاستقلال هو القاعدة السائدة بالفعل ، ان لم يكن القاعدة التى يجب أن تسود . ولكن ما يتطلبه الضمير الأخلاقى هو الاستقلال الفعلى الحقيقى ، لا بالنسبة الى كائن خيالى مثالى مؤلف من عقل خالص وانما بالنسبة الى الكائن الحقيقى الذى يتشمل فى كل منا . بل ان مجرد تزايد مطالبتنا بهذا الاستقلال دائما ، يؤكد أنه ليس يكفينا الامكان المنطقى وحده ، الذى يظل له فى كل الحالات القدر نفسه من الحقيقة المجردة الخالصة ، وانما نحن بحاجة الى شئ يتكون خلال التاريخ ، ويتحول ويتطور باطراد فيه .

ولكى نرى مم يتكون هذا الاستقلال المطرد ، ينبغي أن نلاحظ أولا كيف يتحقق في علاقاتنا بالبيئة المادية . اذ أننا لا نتوق الى مزيد من الاستقلال ، ولا نثال هذا الاستقلال في ميدان الأفكار الأخلاقية فحسب ، وإنما نحن نتحرر تدريجيا من العبودية التى كنا نرسف فيها بالنسبة للأشياء المادية ولا بد أن يكون لنا شعور بذلك . ومع هذا ، فليس معنى ذلك أن ننظر الى العقل البشرى على أنه مشرع قوانين العالم المادى ؛ اذ أننا لسنا نحن مصدر قوانينه . واذن فلو تحررنا منه الى حد ما ، فليس معنى ذلك أنه من صنعنا ، وإنما نحن ندين بهذا التحرر النسبى الى العلم . ولنغرض - لتبسيط عرض فكرتنا - أن علمنا بالأشياء قد تم وأصبح فى تناول كل منا . عندئذ لن يفسدو العالم شيئا خارجا عنا ، ان شئنا الدقة فى التعبير ، بل سيصبح عنصرا منا ، ما دام لدينا نظام من التصورات يعبر عنه تعبيرا مطابقا . فكل ما فى العالم يستثله فى ذهننا مجموعة من الأفكار . ولما كانت هذه الأفكار علمية ، أى متميزة محددة ، ففى وسعنا أن نجعلها ونربط بينها كما نشاء مثلما تفعل بالأفكار الهندسية مثلاً . فلكى نعلم حالة العالم فى لحظة معينة ، وكيف يجب أن نكيف أنفسنا تبعاً له ، لا يصبح من الضروري أن نخرج عن ذاتنا ، لندخل فى نطاقه ، وإنما يكفيننا عندئذ أن تأمل ذاتنا ، ونحلل ما لدينا من أفكار عن الأشياء التى نود معرفتها ، مثلما يتمكن عالم الهندسة من تحديد نسب الهجوم بحساب عقلى بحت ، دون أن يضطر الى ملاحظة النسب الحقيقية للهجوم الموضوعية التى توجد خارجه . وهكذا لا يكون علينا ، من أجل التفكير فى العالم ، ومن أجل تنظيم سلوكنا الواجب فى صلاتنا به ، الا أن نفكر فى أنفسنا باتباه ، ونشعر جيداً بذاتنا ، وتلك هى أولى درجات الاستقلال . ولكن هذا ليس كل شيء . فلما كنا فى هذه الحالة نعرف قوانين كل شيء ، فانا نعلم أيضاً سبب كل شيء . ففى وسعنا اذن أن نعرف أسباب النظام الكونى . وبعبارة أخرى - ان كان يروق التعبير الحسى - على الرغم من أننا لم نضع تصميم الطبيعة ، فانا نهتدى الى هذا التصميم عن طريق العلم ، ونستعيده فى أذهانتنا ، ونفهم لم كان على ما هو عليه . فبقدر ما نكون واثقين من أنه كما يجب أن يكون ، أى كما تتضمنه طبيعة

١٣٢ الأشياء ، يمكننا أن نخضع له ، لا لجرد كوننا مضطرين الى ذلك ماديا ، أو عاجزين عن أن نسلك سلوكا آخر دون أن يكون في ذلك خطر علينا ، وإنما لأننا نحكم عليه بأنه شيء طيب ، ولأننا لا نستطيع أن نفعل شيئا خيرا من ذلك . وان في وسعنا أن نفعل تجريبا ما يفعله المؤمن حين يسلم بأن العالم خير لأنه من صنع كائن خير ، ما دام العلم يمكننا من أن نثبت عقليا ما يفترضه الايمان أوليا (à priori) . ولا شك أن خضوعا كهذا ليس استسلاما سلبيا ، بل هو موافقة مستتيرة . فحين يقبل المرء نظاما معيناً للأشياء لأنه على يقين من أنه كما يجب أن يكون ، فليس في ذلك خضوع لأي ضغط ، وإنما يريد المرء ذلك النظام ارادة حرة ويقبله وهو عالم بسبب قبوله . اذ أن المرء حين يريد شيئا باختياره ، فلا يمكن أن يريد شيئا يراه غير معقول ، وإنما يريد ما هو معقول ، أى يريد أن يسلك وفقا لطبيعة الأشياء . حقا انه قد يحدث أن تنحرف تلك الأشياء عن طبيعتها ، تحت تأثير ظروف عارضة شاذة ؛ ولكن عندئذ ينبهنا العلم الى ذلك ، ويقدم لنا في الوقت نفسه وسيلة تقويمها وتصحيحها ، اذ يعرفنا بهذه الطبيعة في حالتها السوية ، وبالأسباب التي أدت الى هذا الانحراف الشاذ .

ولا جدال في أن فرضنا هذا عقلي بحت : اذ أن علم الطبيعة المادية لم يتم ولن يتم مطلقا . غير أن ما وصفته هنا بأنه حالة متحققة ، إنما هو حد مثالي نحاول الاقتراب منه بقدر الامكان . وبقدر ما يزداد العلم اقترابا من الكمال ، تتجه في علاقاتنا بالأشياء الى أن تقتصر على الاعتماد على أنفسنا . فنحن نتحرر منها بمعرفتنا اياها ، وليست هناك وسيلة غير هذه للتحرر منها . فالعلم اذن هو مصدر استقلالنا .

١٣٣ وفي ميدان الأخلاق مجال لمثل هذا الاستقلال ، لا لأي نوع آخر منه . فلما كانت الأخلاق تعبر عن طبيعة المجتمع ، ولما كنا لا نعرف عن هذا المجتمع مباشرة أكثر مما نعرفه عن العالم المادي ، فان عقل الفرد يعجز عن أن يكون مشرع قوانين العالم الأخلاقي ، بقدر ما رأيناه يعجز عن وضع قوانين العالم المادي . فالتصورات المضطربة التي لدى العامة عن المجتمع ، لا تعبر عنه خيرا مما تعبر احساساتنا البصرية أو السمعية عن الطبيعة الموضوعية للظواهر المادية ، أى الألوان أو الاصوات التي تطابق هذه الاحساسات . غير أن هذا النظام الذي لم يخلقه الفرد من حيث هو فرد ،

ولم تشأ ارادته باختيارها - هذا النظام يستطيع الفرد أن يسيطر عليه عن طريق العلم . فعلى الرغم من أننا نبدأ بالخضوع لهذه القواعد الأخلاقية سلبيا ، وعلى الرغم من أن الطفل يتلقاها من الخارج عن طريق التربية ، وانها تفرض علينا بفضل سلطتها على الرغم من ذلك ، فإن في وسعنا أن نبحث عن طبيعتها ، وشروطها القريبة والبعيدة والحكمة من وجودها . وبالاختصار في وسعنا أن نكون عنها علماء فلنفرض أن هذا العلم قد تم : عندئذ ينتهى عهد خضوعنا لها ، وتصبح لنا السيادة في عالم الأخلاق . فلا يعود ذلك العالم خارجا عنا ، ما دمنا عندئذ نتصوره في ذاتنا بنظام من الأفكار الواضحة المتميزة ، التى ندرك كل ما بينها من صلات . وعندئذ نستطيع أن نحدد بالضبط الى أى حد يكمن ذلك النظام في طبيعة الأشياء ، أى في المجتمع ؛ أعنى الى أى حد يكون كما يجب أن يكون عليه . وبقدر ما نراه كذلك ، يمكننا أن قبله بمحض اختيارنا ؛ إذ أننا لو شئنا أن يكون بخلاف ما يتضمنه التركيب الطبيعى للحقيقة التى يعبر عنها ، لكان في ذلك مكابرة باطلة تتخذ من الارادة الحرة حجة . ويمكننا كذلك أن تبين الى أى حد لا تقوم الأخلاق على أساس ، إذ انه من الممكن دائما أن تتضمن عناصر شاذة . ولكن عندئذ تكون وسيلة اعادتها الى الحالة السوية في متناول أيدينا ، بفضل العلم نفسه الذى نفترضه تاما . وهكذا يكون في وسعنا - بقدر ما نثبم الأحكام الأخلاقية فهما كافيا ، وندرك العلل التى تنحكم فيها ، والوظائف التى يؤديها كل منها - يكون في وسعنا ألا نوافق عليها ١٣٤ الا عن علم وإدراك تام للسبب . ولا شك أن قبولنا لها على هذا النحو لا يتضمن أى عنصر من عناصر الضغط . ونحن لا نكر أننا لا زلنا أبعد عن ذلك المثل الأعلى في مجال حياتنا الأخلاقية عنا في مجال حياتنا المادية ؛ إذ أن علم الأخلاق لا زال حديث العهد ، وتنتائج لا زالت بعيدة عن الاستقرار . ولكن هذا لا يهنا فى شيء . فلن يمنع ذلك من وجود طريقة لتحررنا ، وبهذا يكون هناك أساس لتطلع الضمير العام الى مزيد من الاستقلال للارادة الخلقية .

ولكن قد يعترض البعض على ذلك بقولهم : ألا تفقد القواعد الأخلاقية صفتها الآمرة بمجرد أن نعرف الحكمة من وجودها ، ونوافق عليها بمحض

اختيارنا ؟ وهذا الاعتراض معناه أنه يوجه إلينا النقد نفسه الذى وجهناه إلى كانط ، وهو التضحية بأحد العناصر الأساسية للأخلاق فى سبيل مبدأ الاستقلال . ألا تؤدى فكرة الموافقة الإرادية نفسها إلى استبعاد فكرة التكليف الأمر ، مع أننا قد عددنا الصفة الآمرة أخص خصائص القاعدة الأخلاقية ؟ ولكن الأمر ليس كذلك بحال . فالواقع أن الشيء لا تتغير طبيعته لمجرد أننا نعرف سببه . فمعرفة طبيعة قوانين الحياة لا تستبعد مطلقاً أن الحياة قد فقدت إحدى صفاتها المميزة . وكذلك فإن إيضاح علم الظواهر الأخلاقية لما يبرر وجود الصفة الآمرة الكامنة فى القواعد الأخلاقية ، لا يؤدى مطلقاً إلى أن تسلب من تلك القواعد صفتها الآمرة . فعلينا بأن فى أمثالنا نعلم ، يؤدى بنا إلى أن نطيع وفق إرادتنا ، لا إلى أن نعصى . وإن فى وسعنا أن نفهم جيداً أن طبيعتنا تقضى أن تكون هناك قوى خارجية تحدنا ، فنقبل الحد طوعاً ، لأنه طبعى ومعقول ، دون أن يؤثر ذلك فى حقيقته . وكل ما فى الأمر هو أن قبولنا المستر لا يجعل ذلك الحد من حريتنا ذلاً وعبودية . واذن فمثل هذا الاستقلال يدع للمبادئ الأخلاقية كل صفاتها المميزة ، حتى تلك التى يبدو الاستقلال متعارضاً معها ، بل ويتعارض معها فعلاً بمعنى معين . وهكذا يتلاقى الطرفان المتناقضان ويتحدان . وصحيح أننا نظل مقيدين ، لأننا كائنات متناهية ، ونظل — بمعنى معين — سلبين بإزاء القاعدة التى تأمرنا ، غير أن هذه السلبية تعدو فى الوقت نفسه إيجاباً ، وذلك عن طريق الدور الإيجابى الذى تؤديه حين نريدها بمحض اختيارنا ، وإنا لنريدها لأننا نعلم الحكمة من وجودها . فليست الطاعة السلبية هى التى تؤدى بذاتها ، وبذاتها وحدها ، إلى الخط من شخصيتنا ، وإنما تؤدى إلى ذلك الطاعة السلبية التى قبلها دون علم تام بسببها . أما إذا أطلعنا طاعة عمياء أمراً نجعل مغزاه وأهميته ، ولكن عن علم بالسبب الذى من أجله نقوم بدور الأداة الطيبة هذا — فعندئذ يتوافر لنا من الحرية بقدر ما يتوافر لنا حين تكون إرادتنا هى المصدر الوحيد لفعلنا .

ذلك هو النوع الوحيد من الاستقلال الذى يمكننا أن ندعو إليه ، والذى يمكن أن تكون له قيمة بالنسبة إلينا . فهو ليس استقلالاً تلقاه تاماً كاملاً

من الطبيعة ، ونجده ساعة مولدنا ضمن الصفات الأساسية في تركيبنا .
 وانما هو استقلال نصنعه بذاتنا ، بقدر مايزداد تفهمنا للأشياء . وهو لهذا
 لا يقتضى أن يفرا الإنسان ، في بعض نواحي شخصيته ، من العالم وقوانينه .
 فنحن نكون جزءا لا يتجزأ من العالم : فهو يؤثر علينا ، ويتغلغل فينا من
 كل النواحي ، ولا يمكن الا أن يكون الأمر كذلك . اذ أن ذهننا يصبح ،
 بدون هذا التغلغل خاويا فارغا من كل محتوى . فكل منا يمثل نقطة يتلاقى ١٣٦
 فيها عدد معين من القوى الخارجية ، ومن هذا التلاقى والتقابل تتكون
 شخصيتنا . فان لم تقابل تلك القوى فيها ، لما بقيت هناك سوى النقطة
 الرياضية ، أى الفراغ الذى كان يمكن أن يتكون فيه ذهن وشخصية . على
 أننا اذا كنا - الى حد ما - نتج عن الأشياء ، ففى وسعنا عن طريق العلم
 أن نخضع لذهننا تلك الأشياء التى تؤثر علينا ، بل نخضع له ذلك التأثير
 ذاته . وبهذا نصبح أسياد أنفسنا . فالفكر اذن هو الذى يحرر الارادة .
 والواقع أن تلك القضية التى يقبلها الجميع مسلمة فيما يتعلق بالعالم المادى ،
 لا تقل عن ذلك صدقا فى العالم الخلقى . فالمجتمع ناتج عن قوى هائلة العدد ،
 ليست القوى التى تكوننا سوى قدر ضئيل جدا بالقياس اليها ، وتلك القوى
 المكونة للمجتمع تتألف تبعا لقوانين وصور لانعلم عنها شيئا ؛ ونحن أبعد
 مانكون عن تكوينها بارادتنا أو بتوجيهنا . وانما نحن نتلقى قدرا كبيرا منها
 بحذايره من الماضى . وكذلك الحال بالضرورة فى الأخلاق التى تعبر عن
 الطبيعة الاجتماعية . ومن هنا كان من الأوهام الوخيمة العواقب أن نعتقد
 أنها من وضعنا ، وأنها منذ مبدئها معتمدة علينا ، ولا يمكن أن تكون مخالفة
 لمشيئتنا . فذلك وهم مشابه لوهم البدائى الذى كان يظن أن فى وسعه
 إيقاف سير الشمس أو اخماد العاصفة أو اطلاق الرياح من عقالها ، من مجرد
 فعل ارادى يقوم به ، أو رغبة يعبر عنها ، أو أمر صارم يصدره . فنحن
 لانستطيع أن نغزو العالم الأخلاقى الا بالطريقة نفسها التى غزونا بها العالم
 المادى : أعنى ببناء علم الظواهر الأخلاقية .

وهكذا نصل الى تحديد عنصر ثالث للروح الأخلاقية : فليس يكفى، بل
 ١٣٧ لم يمد يكفى من أجل أن يكون سلوكنا أخلاقيا ، أن نحترم النظام وتعلق
 بجساعة ، بل لابد أيضا أن يكون لدينا - فى اطاعتنا للقاعدة وفى ولائنا لمثل

جماعى أعلى — أوضح وأكمل ادراك ممكن لأسباب سلوكنا . وهذا الادراك هو الذى يضى على أفعالنا ذلك الاستقلال الذى يتطلبه الشعور العام من كائن أخلاقى تماما . ففى وسعنا اذن أن نقول ان العنصر الثالث للأخلاق هو حسن تفهم الأخلاق . فأخلاقية المرء لا تنحصر فى مجرد أدائه لأفعال معينة — حتى ولو كان يؤديها عن قصد — وإنما لابد أن يكون قد أراد القاعدة التى تملى عليه هذه الأفعال باختياره ، أى قبلها طواعية ، وهذا القبول الارادى ليس الا القبول عن علم وتفهم . وربما كان هذا هو أعظم عنصر جديد يبرزه الضمير الأخلاقى للشعوب المعاصرة : اذ أخذ التعقل والفهم يثبت أقدامه بالتدريج بوصفه عنصرا للأخلاق . وأخذت الأخلاق ، التى كانت فيما مضى تنحصر كلها فى الفعل ذاته ، وفى مادة الحركات التى تكونه ، أخذت ترتقى رويدا رويدا نحو الذهن . ولقد أصبحنا منذ زمن بعيد لا نعترف بأية قيمة اجتماعية للفعل الا اذا صدر عن قصد ، أى اذا تصور فاعله مقدما كنه هذا الفعل وصلاته بالقاعدة . ولكن ها نحن أولاء نطلب — بجانب ذلك التصور — تصورا آخر ، أقتد منه الى أعماق الأشياء : هو التصور الذى يبرر القاعدة ذاتها ، ويوضح أسبابها والحكمة منها . ومن هنا نستطيع تفسير المكان الهام الذى نهيه لتعليم الأخلاق ، فى مدارسنا . اذ أن تعليم الأخلاق ليس معناه الوعظ أو حشر الأخلاق فى النفوس حشرا : وإنما هو تفسيرها . فان أينما على الطفل كل تفسير من هذا النوع ، ولم نحاول افهامه أسباب القواعد التى يجب عليه اتباعها ، انحط مستوى أخلاقه وبعدت عن الكمال . وبينما اتهم البعض هذا التعليم بأنه يؤدي الى القضاء على الأخلاق العامة ، نراه نحن هنا شرطا ضروريا لها . ونحن لا ننكر أن تلقيه أمر عظيم الصعوبة ، اذ يجب أن يستند الى علم لازال فى طور النشأة والتكوين . فليس من السهل دائما — فى الحالة الحاضرة للدراسات الاجتماعية — أن نرجع كل واجب خاص الى صفة محددة للنظام الاجتماعى الذى يبرره . ومع ذلك ، فقد ظهرت منذ الآن بوادر عامة يمكن استغلالها استفلا لا نافعا ، ولا تتيح لنا أن نفهم الطفل واجباته فحسب ، بل تتيح لنا كذلك أن نفهمه أسباب هذه الواجبات . وسنعود الى هذه المسألة عندما نعرض مباشرة لمشكلة تعليم الأخلاق فى المدرسة .

وفي هذا العنصر الثالث والأخير للأخلاق ، تنحصر الصفة المميزة الفاصلة للأخلاق غير الدينية : اذ لا يمكن أن يكون لهذا العنصر — بحكم المنطق — أى مكان في أخلاق دينية . فهو يتضمن القول بوجود علم بشرى للأخلاق ، وبالتالي ، القول بأن أمور الأخلاق ظواهر طبيعية لا تعتمد الا على العقل وحده . اذ أنه ليس هناك علم ممكن الا بما تقدمه الطبيعة ، أعنى بالواقع المشاهد . ولما كان الله خارجا عن العالم ، فهو خارج عن العلم وأعلى منه ، فان كانت الأخلاق صادرة عن الله ومعبرة عنه ، نكأت بذلك بعيدة عن متناول عقلنا . والواقع أن ذلك الارتباط الوثيق الذى دام عصورا طويلة ، بين الأخلاق والمذاهب الدينية ، قد أضفى على الأخلاق هبة غامضة لازالت الى اليوم تجعلها فى نظر أناس معينين بعيدة عن العلم بمعناه الصحيح . فهم ينكرون على العقل الانسانى حق تفهمها كما يتفهم بقية العالم . ويبدو لهم أن باب الأخلاق يؤدى الى عالم غامض لاتنفع فيه وسائلنا العادية فى البحث العلمى ، بحيث يثير كل من يحاول بحثها بوصفها ظاهرة طبيعية ، ضجة مماثلة ١٣٩ لاتقل عن الضجة التى يثيرها التعدى على حرمة الدين . ولا شك أن هذه الضجة كان يمكن تبريرها لو لم نستطع أن نقيم الأخلاق على أساس عقلى ، دون أن نخلع عنها مع ذلك تلك السلطة والمهابة التى تتصف بها . ولكننا قد رأينا أن فى وسعنا تفسير تلك المهابة والتعبير عنها تعبيرا علميا خالصا ، دون أن نقضى عليها أو حتى ننقص من قدرها .

تلك هى العناصر الرئيسية للأخلاق ، أو على الأقل التى يتسنى لنا ادراكها فى الوقت الحالى . ولنحاول قبل أن نبث عن وسائل تسميتها لدى الطفل ، أن نجتمع فى لمحة واحدة مختلف النتائج التى وصلنا اليها تدريجيا ، وأن نكون نظرة عامة من الأخلاق كما تستخلص من تحليلنا .

لقد لاحظنا أولا تعدد الأوجه التى تبدى عليها تلك الأخلاق : فهى أخلاق واجب ، اذ أننا كنا نؤكد فيها دائما ضرورة القاعدة والنظام ، غير أنها فى الوقت نفسه أخلاق خير ، لأنها تضع لسلوك الانسان غاية خيرة ، ولأن فيها كل ما يثير رغبته ويجذب ارادته . ففيها وفقنا بدون عناء بين الميل الى الحياة المنتظمة ، والى الاعتدال ، والحاجة الى التحدد والتحكم فى الذات ، وبين الحاجة الى التفانى وروح الاخلاص والتضحية التى هى بالاختصار

القوى الفعالة الدافعة للطاقة الأخلاقية • غير أنها أيضا أخلاق عقلية قبل كل شيء • فنحن لم نكتف بتفسير كل عناصرها بعبارات مفهومة ، غير دينية ، وعقلية ، بل لقد جعلنا من التفهم المطرد للأخلاق ذاتها عنصراً مستقلاً من عناصر الروح الأخلاقية • ونحن لم نبين أن من المستطاع تطبيق العقل على الظواهر الأخلاقية فحسب ، بل أكدنا أن هذا التطبيق للعقل على الأخلاق يتجه شيئاً فشيئاً الى أن يصبح شرطاً للفضيلة ، أما بواطن ذلك فقد بيناها في حينها •

ولقد اعترض البعض على المنهج الذى تتبعه فى دراسة الظواهر الأخلاقية بأنه قاصر من الناحية العملية ، وبأنه يحصر الإنسان فى نطاق احترام الواقع الملموس فحسب ، وبأنه لا يفتح أمام ناظره أية آفاق من المثل العليا ، وذلك لأننا سرنا على قاعدة هى أن نلاحظ الحقيقة الأخلاقية ملاحظة موضوعية كما تنبدى فى التجربة ، بدلا من أن نحددها تحديدا عقليا أوليا • ولا شك أن فى وسعنا الآن أن ندرك مدى بطلان هذا الاعتراض • فقد بدت لنا الأخلاق — بعكس ما يزعمون — مبنية فى أساسها على التطلع الى المثل العليا • اذ ما هو المثل الأعلى ؟ أليس هو مجموعة من الأفكار تعلو على مستوى الفرد ، ومع ذلك نجذبها إليها بقوة ؟ وقد رأينا أن المجتمع الذى جعلنا منه غاية للسلوك الأخلاقى ، يتجاوز المصالح الفردية الى حد لا يتناهى • ومن جهة أخرى ، فإن ما يتعين علينا أن نجبه فيه ، وتعلق به قبل كل شيء ، ليس جسم المجتمع وانما روحه ، وما يسمى بروح المجتمع ليس الا مجموع الأفكار التى لا يمكن أن يحيط بها الفرد وحده ، والتى تتجاوز نطاق عقليته ، والتى لم تظهر ولم تدم إلا بفضل مساهمة كثرة من الأفراد المجتمعين • على أن هذه الأخلاق وان كانت فى أساسها مثالية ، فإن لها من جهة أخرى واقعيتها الخاصة • اذ أن المثل الأعلى الذى نضعه نصب أعيننا ليس خارجا عن الزمان والمكان ، بل هو متعلق بالواقع ويكون جزءا منه ، وهو يعمر ذلك الجسم العيى الحى ، الذى نراه ونلسه — ان جاز هذا التعبير — وتندمج بأنفسنا فى حياته ، وأعنى به المجتمع • وعلى ذلك ، فليس لنا أن نخشى أن تحبط هذه المثالية الى حضيض التأمل التاجز ، والأجلام الحاوية العقيمة ؛

١٤١ اذ أنها لا تجعلنا تتعلق بأفكار باطنة يتأملها العقل بخمول فحسب ، وإنما بأشياء خارجة عنا ، تشمر باللذة والألم مثلنا ، وتحتاج اليها كما نحتاج اليها ، ولها — نتيجة لذلك — القدرة على اجتذاب نشاطنا . ولا شك أن من السهل التنبؤ بالنتائج التربوية لذلك الرأي النظرى : فمن وجهة النظر هذه ، لا تكون طريقة تنمية الأخلاق لدى الطفل هي أن نكرر له عددا من القواعد العامة الشاملة التى تصلح لكل زمان ومكان حتى ولو كان ذلك التكرار حارا مقنعا — وإنما أن نفهم زمانه ومكانه الخاصين به ، ونشعره بالحاجة اليهما ، وندججه فى حياته ، ونعده بهذا ليؤدى دوره فى الأعمال الجماعية التى تنتظره .

وأخيرا فمن الواضح أن مجرد كون الأخلاق مثالية : يؤدى بها الى أن تبث فى الانسان فضيلة البعد عن الهوى . والواقع أن الفعل الخلقى — سواء أكان صادرا عن احترام للقاعدة أم عن تعلق بالجماعات — لا يمكن أن يتم دون مجهود أليم دائما ، ونزيه فى كل الأحوال ، حتى ولو كان خير مايستجيب لرغبات الارادة . ومن العجيب أن يجد الفرد كل مصلحته فى هذا التنزه عن الغرض . فالحدان المتضادان اللذان وضع الأخلاقيون كلا منهما فى مقابل الآخر منذ فرون عديدة ، يتوافقان بدون عناء فى ميدان الواقع . اذ أن أداء الواجب عمليا هو الذى يث فى المرء الميل الى النظام والاعتدال فى رغباته وهو الشرط الأساسى لسعادته وطمأنينته النفسية . وكذلك لا يشارك المرء فى تلك الحياة السامية التى تتمثل فى الجماعة الا حين يتعلق بها . أما اذا حاول أن يعزل الجماعة وينطوى على ذاته ، ويرد كل شئ اليها ، فلن يحيا الا حياة مزعزعة مضادة للطبيعة . وهكذا لا يعود الواجب والتضحية بيدوان كأنهما نوع من المعجزة التى يخرج بها الانسان عن طبيعته على نحو ما .

١٤٢ وإنما على العكس لا يصبح الانسان انسانا بحق ، الا حين يخضع للقاعدة ويتفانى من أجل الجماعة . فالأخلاق شئ انساني قبل كل شئ ، اذ أنها حين تدعو الانسان الى تجاوز ذاته ، إنما تدعوه الى تحقيق طبيعته بوصفه انسانا . وهكذا يتضح لنا مدى تعقد الحياة الأخلاقية ، مادامت تنطوى حتى على متناقضات ، وأنا لنذكر تلك الفقرة التى حاول فيها پاسكال أن يشعر الانسان بما يزخر به من متناقضات فقال : « ان أطرى نفسه حططت منه ، وان

حط منها أطريته ، وأظل أناقضه على الدوام حتى يدرك أنه مخلوق شاذ لا يفهم » . والواقع أن هذا - بمعنى معين - هو ما تقوم به الأخلاق بدورها . فالمثل الأعلى الذى ترسمه لنا هو خليط فريد من الامتثال والعظمة ، والخضوع والاستقلال . فان حاولنا أن نتمرد عليها ذكرتنا دائما بضرورة القاعدة ؛ وان أطعناها حررتنا من هذا الخضوع ، اذ تمكن العقل من أن يخضع لذاته القاعدة نفسها التى تضغط علينا . فهى تفرض علينا أن نهب ذاتنا ونخضع أنفسنا لشيء غيرنا ، ونتيجة لذلك الخضوع الذى تفرضه علينا ، ترفعنا الى مستوى أعلى من ذاتنا . ومن هذا يتضح للقارئ مدى تفاهة قضايا فلاسفة الأخلاق الذين أرادوا إرجاع الأخلاق بأسرها الى واحد من هذه العناصر ، مع أنها تمثل حقيقة من أكثر الحقائق ثراء وتعقيداً . بل اننى ما اقتصرت طيلة هذا الوقت على القيام بهذا التحليل التمهيدى الا لكى أعطى للقارئ فكرة عن ذلك الثراء والتعقيد . اذ أن المرئى لا يمكنه أن يرحب بالمهمة الملقة على عاتقه ، الا اذا شغف بها وأحبها ؛ ولا بد لكى يحبها من أن يشعر بكل ما فيها من عناصر حية . أما اذا اقتصرنا على عرضها كلها فى بضعة دروس أخلاقية يحددها البرنامج ، وتوزع بانتظام خلال الاسبوع على ١٤٣ فترات تتفاوت تقارباً ، فمن الصعب أن يتحمس المرء من أجل محاولة لا تبدو - نظراً لحدوثها على فترات متقطعة - كهيئة بأن تطبع لدى الفرد آثاراً عيقة دائمة ، بدونها لا تقوم الثقافة الأخلاقية . أما اذا شئنا أن يكون لدرس الأخلاق مكانه فى التربية الأخلاقية ، فلن يكون ذلك الا على أنه أحد عناصر تلك التربية . اذ أن التربية الأخلاقية لا يمكن أن تحصر بمثل هذه الدقة فى « جدول » الفصل الدراسى . وهى لا تقدم فى ساعات معينة بل فى كل لحظة . ولا بد أن تخرج تلك التربية بكل الحياة المدرسية مثلما تخرج الأخلاق ذاتها بتيار الحياة الجماعية بأسرها . ولهذا ، فعلى الرغم من أن التربية فى أساسها واحدة ، الا أنها كالحياة ذاتها فى تعدد أوجهها وتباينها ، وليست هناك صيغة يمكنها أن تشتمل عليها وتعبر عنها تعبيراً كافياً . بل انه ان كان ثمة نقد صحيح يمكن أن يوجه الى تحليلنا ، فهو أنه ناقص الى حد بعيد : فلا شك فى أن المستقبل لو أتى بتحليل أعمق ، لبين فيه عناصر وأوجه لم تنتبه اليها بعد . ولذا فنحن لا نطمح فى أن نعرض النتائج التى وصلنا اليها كما

لو كانت تكون نظاما مقفلا تاما ، بل الواقع أنها ليست الا تقريبا مؤقتا للواقع الأخلاقي . ولكن مهما بعد ذلك التقريب عن الكمال ، فإنه مع ذلك قد مكنتنا من استخلاص بعض عناصر للأخلاق هي ولا شك أساسية . وهكذا أمكن وضع أهداف محددة لسلوك المربي . والآن وقد حددنا الغايات . فقد حان الوقت للبحث عن الوسائل التي تمكن من بلوغها .

تم الجزء الأول ويليه الجزء الثانى
الخاص بتكوين عناصر الأخلاق عند الطفل

الجزء الثاني

كيف نكون العناصر الخلقية عند الطفل

أولاً - روح الخضوع للنظام

الدرس التاسع

الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل

١٤٧ بعد أن حددنا العناصر المختلفة التي تتألف منها الحياة الأخلاقية يتعين علينا الآن أن نبحث عن الوسائل التي تمكننا من غرس هذه العناصر وتعهدها بالنمو في نفس الطفل . ولنبدأ بالعنصر الأول من العناصر التي حددناها فيما سبق وهو روح الخضوع للنظام .

وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه . فنحن نعرف الغرض الذي نقصد إليه أو بمعنى آخر الغاية التي نريد أن نصل بالطفل إلى بلوغها . ولكن الوسيلة التي تتلاءم مع تلك الغاية أو الطريق الذي يجب أن نجعله يسلكه ، يتحدد حتماً بالحالة التي يكون عليها الطفل في بداية المرحلة . والواقع أن النشاط التربوي لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبنى قواعده على أصول في نفسية الطفل . وللطفل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولاً لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيها عن خبرة تامة . وعلى ذلك يجب أولاً وقبل كل شيء أن نسأل أنفسنا : إلى أي حد وبأية وسيلة تسمح نفسية الطفل أن تتقبل ما نريد أن نغرسه فيها من حالة خلقية جديدة أو بمعنى آخر ما هي غرائزه الطبيعية التي نستطيع أن نعتمد عليها حتى نحصل على الغاية المنشودة ؟ فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فإنه هو وحده الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة .

١٤٨ لقد سبق أن قلنا في درسنا الأول أن الحالات العقلية التي تهتم التربية بإيقاظها عند الطفل لا توجد لديه إلا على شكل استعدادات غامضة تختلف كثيراً في شكلها عن الشكل النهائي الذي يجب أن تكون عليه عند

النضوج • وسرى الآن أن فرضنا هذا يتحقق على الخصوص بالنسبة لروح الخضوع للنظام اذ يمكننا أن نقول في الواقع ان العناصر التي تتكون منها تلك القاعدة الخلقية لا توجد بشكلها المحدد في شعور الطفل •

وترجع هذه العناصر الى عنصرين اثنين :

فهناك أولا الميل الى الحياة المنظمة • فلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة في الظروف المتشابهة ، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد لكل واحد وكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنة والمركز الاجتماعي فيستحيل علينا اذن أن نجب أداء واجبنا اذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة • فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية • ولا يسير دولا ب العمل في نظام وانسجام في الحياة الجمعية اذا لم يقيم كل انسان مكلف بوظيفة اجتماعية سواء أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة •

غير أننا نلاحظ أن نشاط الطفل يتصف على العكس بالفوضى المطلقة وعدم الانتظام في جميع تصرفاته • فالطفل ينتقل من خاطر الى آخر ومن شاغل الى آخر ومن عاطفة الى أخرى بسرعة عجيبة • ولا يثبت مزاجه على حالة واحدة فنراه يثور ثم تختفي ثورته ويحل محلها الهدوء في الحال أو يبكي بعد ضحك أو يميل ويألف بعد كراهية وازورار دون أن يكون لذلك سبب واضح أو على الأكثر تحت تأثير أته الأسباب • واللعب الذي يعالجه لا يشغله الا فترة وجيزة اذ سرعان ما يملكه السأم منه فيتقل الى لعبة أخرى • ونستطيع أن نجد آثار تلك الحركة الدائمة فيما يلاحق به والديه من أسئلة ١٤٩ دون كلل • وقد وجد البعض في ذلك نواة أولية للفريزة العلية ولكننا لا قبل هذه المقارنة الا بتحفظ • فالطفل حين يسأل يشعر بلاشك بضرورة ترتيب الأشياء التي يراها والمشاغل التي يحسها داخل ذلك الاطار الصغير من الأفكار التي تتكون منها عقلية • وهذه الرغبة في ربط المعلومات أساس كل معرفة علمية • ولكنها في حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة • فالشيء الذي يسترعى اهتمامه لا يشغل باله الا لحظات خاطفة وهو لا ينتظر حتى يحصل أو حتى نستطيع أن نعطيه عنه معلومات تقنعه وتشبع حبه للاستطلاع • فلا نكاد نبدأ في الجواب على سؤاله حتى يكون فكره قد

طار الى آفاق أخرى • ويقول سالى^١ « ان الشعور بالجهل لا يظهر تماماً لدى الطفل ورغبته في المعرفة لا يدعمها ولا يشتها على شئ بالذات شغف طبيعي محدد • ولذلك فان الآباء لا يلبثون أن يدركوا أن عقل الصغير قد حلق بعيداً عن موضوع سؤاله وأن خياله يتجول في آفاق أخرى وذلك قبل أن يكون الجواب قد هبى له • » (The teacher Handbook of Psychology 1886 P. 401)
عدم الثبات والزيغ •

وفي هذه النقطة بالذات كما في غيرها يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة تتصف بها العقلية البدائية • فالشعوب التي لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز في الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار في الأفكار والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح في تصرفات الفرد • وتكفي في كثير من الأحيان حادثة تافهة لتولد في شعور الفرد ثورات عنيفة • ثم لا يلبث الهياج العنيف أن يتحول الى هدوء ووداعة بتأثير اشارة بسيطة أو لفظة أو كلمة • وقد يحدث العكس أحيانا فتفاجأ بالتهديد بالموت بعد أن كنت في اللحظة السابقة موضع الحفاوة والترحيب الحار • وقد استطاع المستكشفون بعد أن عرفوا تلك الخاصية التي تتميز بها نفسية البدائي أن يستغلوها في كثير من الأحيان في تحقيق مآربهم • وليس من العسير على كل حال أن ندرك أن الميل الى النظام والنشاط الرتيب المتصل لم يكونا الا ثمرة لحضارة متقدمة • فالمجتمعات البسيطة جدا التي نشأت في الأصل لم يكن لديها كثير من النشاط الموحد وبالتالي لم يكن لديها كثير من الحركات المنظمة • ولم يكن للحياة الجمعية في الواقع مظهرها المتصل المتلاحق الذي نعرفه اليوم • بل كانت تتجلى ذمط في مناسبات متفرقة حين تجتمع القبيلة لاحتفال ديني أو لتصرف بعض الأمور العامة أولتنظيم حملة للصيد أو للقتال • وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه في موعد محدد وبطريقة خاصة ولا يهتم المجتمع بالكيفية التي يشغل بها وقته وهو لذلك لا يضطره الى انتظام قد يكون فيه شئ من العنت

والارهاق • ولكن الأمر ليس كذلك في مجتمعاتنا الكبيرة الحالية • فنظام تقسيم العمل الذى يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التى يكلفها الأفراد في تعاون وانتظام • ووظائف المجتمع يقوم بعضها على بعض ويؤثر بعضها في بعض • ولذلك فمن المستحيل أن تترك للأهواء الفردية بل يجب أن تنظم حتى يتم التعاون • وهذا هو أساس الانتظام الشامل في حياتنا • ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي • وإذا كانت المهن الاقتصادية نفسها لا تخضع لنظام مباشر كالوظائف العامة إلا أنها تتأثر أيضا بالحياة الجمعية • وكثيرا ما نسخر من الموظف الصغير الذى يؤدي كل يوم حركات بعينها ولكنه في الواقع ليس إلا صورة مبالغ فيها بعض المبالغة لنوع الحياة التى يحياها كل منا بدرجات متفاوتات فبرنامج وظائفنا محدد في معظمه ويزداد على الدوام تحديدا ودقة • وإذا كان هذا الانتظام في الحياة وليد الحضارة فإن ذلك يفسر دون عناء عدم وجوده عند الطفل •

نتنقل الآن الى النقطة الثانية وهى أن روح الخضوع للنظام يتضمن كبا قلنا تهذيب الشهوات والتحكم في النفس • وتدلنا التجربة اليومية على أن هذه الصفات تعوز الطفل على الأقل الى أن يبلغ سنا معينة • فالطفل لا يشعر بتاتا بأن هناك عوائق طبيعية تحد من رغباته • فإذا أحب شيئا فانه يطلب منه المزيد على الدوام • وهو لا يمتنع من نفسه ولا يرضى بسهولة أن نمنعه • وهو لا يشعر كما يشعر الشخص البالغ بأن هناك قوانين طبيعية يجب الخضوع لها • اذ أن هذه القوانين لا وجود لها في نظره • وهو لا يميز بين الممكن والمستحيل وبالتالي لا يشعر أن الحقيقة تضع أمام رغباته حدودا لا يمكن تخطيها • ويخيل اليه أن كل شيء يجب أن يسخر له ويتبرم بمقاومة الأشياء تبرمه بمقاومة الأشخاص له • والانفعال الذى يبين بوضوح تلك الصفة التى تميز مزاج الطفل هو الغضب • وكلنا يعرف أن الطفل كثيرا ما يغضب ويظهر الغضب عنده في أعنف صور • ويقول داروين « ان الأطفال الصغار حين يتسلكهم الغضب يترغون في الأرض على ظهورهم وعلى بطونهم صائحين ؛ يركلون بأرجلهم ويقطعون بأظفارهم ويضربون بأيديهم كل ما يجدونه أمامهم • » ويدفعنا ذلك الى الاعتقاد بأن الحركات

التي يأتونها لا تكفى لتهذئة أعصابهم الشائرة • وليست هناك حالة كهذه
 ١٥٢ يظهر فيها التعارض بوضوح تام مع السيطرة على النفس التي تفرضها
 روح النظام • فحالة الغضب تتضمن في الواقع تغييرا وقيما للشخصية •
 فنقول عن الشخص في حالة الغضب انه لا يشعر بنفسه وانه لا يميز مايفضل
 وانه قد خرج عن حدوده • والغضب من الانفصالات القليلة التي تستبد
 بالمرء فاذا ما انفجر مرجه وكان عنيفا طغى على ماعداه من العواطف وطرده
 كل الاحساسات الأخرى التي قد تخفف من حدته ويتربع بمفرده في أنحاء
 الشعور • ولما لم يكن هناك ما يحده فمن السهل أن تفسر اندفاع الغضبان
 نحو الشطط • فنراه يندفع في طريقه لا يلوى على شيء ما دامت هناك
 طاقة تدفعه نحو الأمام • فكثرة حالات الغضب عند الطفل مع امتزاجها
 غالبا بالعنف من أوضح الدلالات اذن على طبيعته التي لا تعرف الاعتدال •
 على أن الطفل أيضا في هذه النقطة بالذات يمثل لنا حالة معروفة من حالات
 العقل البدائي • فكلنا يعرف في الواقع مقدار اندفاع العاطفة عند
 المتوحشين وعدم مقدرتهم على كبح جماحها وميلهم الطبيعي نحو الشطط
 والتطرف •

وهكذا نرى بعد الشقة بين النقطة التي يبدأ منها الطفل والنقطة التي
 نريد أن نوصله اليها • فهناك من ناحية الطفل شعور مائع دائم الحركة
 يعكس من لحظة الى أخرى صورا عديدة لا رابط بينها وحركات انفعالية
 تندفع بعنف في طريقها حتى يصيبها الاعياء • وهناك من ناحية أخرى الميل
 الى النشاط المنظم المتزن الذي نريد أن نخرسه في نفسه • هذه المرحلة
 الطويلة التي قطعتها الانسانية في قرون عديدة يتعين على النشاط التربوي
 أن يؤهل الطفل لعبورها في بضع سنوات • ولا يقتصر الأمر كما نرى على
 ايقاظ بعض الميول الغريزية التي تنتظر من يبعثها من سباتها ويحملها على
 النشاط والنمو • ولكن مهمتنا هي تكوين حالات جديدة نخلقها في شعوره
 خلقا وهذه الحالات لا نجد لها وجودا في تركيب الطفل عند ولادته •

ومع أن الطبيعة لم تهيم على الطفل أصلا للسير في الطريق المرغوب فيه
 ١٥٣ بحيث كان يمكن أن نكتفى بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعي، ومع أنها تركت
 على عاتقنا عمل كل شيء ، فمن الواضح من ناحية أخرى أننا لا نستطيع

النجاح في مهنتنا اذا كانت هذه الطبيعة تعمل ضد رغبتنا تماما أو اذا كانت تأبى أن تكيف بالاتجاه الذى نرى من الضرورى أن نوجهها اليه • ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد الا اذا كان من المرونة بحيث يقبل هذا التكيف •

فاذا لم نجد اذن عند الطفل الحالات ذاتها التى نريد أن نبعثها في شعوره وجب علينا أن نبحث على الأقل عن بعض الاستعدادات العامة التى نستطيع أن نعتمد عليها في الوصول الى غايتنا وتكون بمثابة اليد المحركة التى ينتقل التأثير التربوى بواسطتها حتى يصل الى أغوار شعور الطفل • واذا لم نفلح في ذلك فان هذا الشعور يظل مغلقا وقد تمكن من التأثير على الطفل عن طريق القهر المادى أى من الخارج ونجبره على أداء بعض الأفعال ولكن مكامن حياته الداخلية تظل بعيدة عن أن يصل اليها التهذيب • فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية •

وهناك في الواقع استعدادان أساسيان أو صفتان تميزان طبيعة الطفل وتسهلان مهمتنا في التأثير عليه وهما : (١) روح المحافظة عند الطفل (٢) واستجابة الطفل للايحاء وخصوصا للايحاء المشوب بصيغة الأمر • فمن الأشياء التى قد يبدو فيها شيء من التناقض الغريب ولكنها مع ذلك محققة — كما سنفسره بعد قليل — أن الطفل الذى وصفناه آثقا على أنه مثال الحركة التى لا تفرق يتميز في نفس الوقت بطابع المحافظة (والروتين) • فاذا ما تعود عادات فان هذه العادات يكون لها عليه من السلطان ما لا نجده عند الشخص البالغ • والطفل حين يكرر عملا مرات عديدة فانه يشعر بالرغبة في اتيانه بالطريقة نفسها ويكره أن يدخل على طريقة أدائه أى تغيير ولو كان طفيفا • فنحن نصرف مثلا أن نظام وجباته اذا تحدد فان هذا النظام يصبح لديه مقدسا ولا سبيل لحرقه • وقد تبلغ عنده درجة احترام العادة الى حد الهوس • فهو يريد أن يكون كوبه وملعقته دائما في الموضع نفسه ويريد أن يكون الشخص القائم على خدمته دائما شخصا بعينه ويتألم اذا حدث أى تغير بالنسبة لهذه الأوضاع • وقد رأينا فيما سبق كيف ينتقل الطفل بسهولة من لعبة الى أخرى • ولكنه من ناحية أخرى اذا تعود على نوع من اللعب فانه يكرره الى ما لا نهاية • فيعاود القراءة دائما في

الكتاب نفسه ويعاود النظر دائماً في الصور نفسها دون أن يسأم أو يضجره
وكم من مرة قمنا فيها بسر الحكايات التقليدية نفسها على أطفالنا ومع ذلك
فانهم يقبلون على سماعها كل مرة كما لو كانت جديدة . وقد يبلغ الأمر بهم
الى الاعتماد عن الجديد اذا كان هذا الجديد يتضمن تغييراً هاماً في عاداتهم
اليومية . وقد لاحظ سالى (Sully) « أن من الأشياء التي تقلق الطفل
التغيير المفاجيء للمكان الذي اعتاد عليه . وهو في دور الطفولة الأولى
قد لا يشعر بهذا القلق اذا نقل الى حجرة جديدة . ولكنه بعد ذلك اذا
اعتاد على حجرة معينة فانه يشعر بالوحشة والغربة اذا نقلناه الى أخرى . »
(دراسات عن الطفل - الترجمة الفرنسية سنة ١٨٩٨ ص ٢٧٤)
(Etudes sur l'Enfance) والتغير اذا حدث في دائرة الأشخاص الذين
يحيطون بالطفل فانه يحدث التأثير نفسه ويزعم برييه (Preyer) أن طفله وهو
في الشهر السادس أو السابع من عمره انفجر بالبكاء حين رأى وجهاً غير
مألوف لديه . وقد يكون مجرد تغيير الزى باعثاً لهذا الشعور بالقلق عند
الطفل . فان طفل « برييه » نفسه قد ثارت ثائرتة في الشهر السابع عشر
من عمره حين رأى والدته تلبس رداء أسود اللون . وليس لنوع اللون
دخل في احداث تلك الحالة ، لأن المعلومات التي استقاها « سالى » تؤكد
أن « الطفل ينفجر بالبكاء اذا رأى والدته تلبس ملابس من لون جديد أو
محملى برسومات جديدة بالنسبة اليه . والطفل من الشهر السابع عشر الى
سن السنتين والنصف يظهر امتعاضاً شديداً حين يضطر الى لبس ملابس
جديدة وقد تلقى منه عناء شديداً قبل أن نستطيع حمله على لبسها . »
وهكذا نرى أن الطفل وان اتصف بالحركة الدائمة الا أنه في الوقت نفسه
شديد المحافظة .

١٥٥ وتمسك الطفل بروح المحافظة هذه لا يقتصر على عاداته الفردية بل
يتعداها الى كل ما يلاحظه عند الأشخاص الذين يحيطون به . فإذا ملاحظ
أن من حوله يتصرفون دائماً بطريقة ما في مناسبات معينة يصبح من العسير
لديه أن يتصور امكان تصرف آخر . فكل خروج على العرف يعده فضيحة
تثير في نفسه الغربة التي تتمزج بشعور الثورة والغضب . ولا ننكر أن
الشخص البالغ نفسه قد يقع تحت تأثير هذا الشعور الخرافي ولكن سلطان

هذا الشعور أقوى على الطفل . وإن أتفه الحركات اذا تكررت أمامه كل يوم بالطريقة نفسها فانها تصبح عناصر لا تنفصل من هذا النظام الذى يجب ألا يحيد عنه . وفى هذا ما يفسر ميل الطفل الى المظاهر الشكلية فوالده يقبلانه بطريقة خاصة وهو يقبل دميته التى يعدها كأطفاله دائما بالطريقة نفسها . وهذا النوع من التمسك بالتقاليد له أهمية أعظم من النوع السابق وذلك لأنه ذو مظهر أعم . والطفل لا يطبقه على نفسه وعلى تصرفه فحسب بل على كل ما يتصل بعالمه الصغير . ويصل به الأمر الى حد اعتباره قانونا عاما يصح تطبيقه على كل ما يمثل الانسانية فى نظره .

هذه الحالة الغريبة التى تجتمع فيها روح المحافظة والحركة الدائمة ليست فى الواقع مقصورة على الطفل . لأننا نستطيع ملاحظتها أيضا عند البدائيين . وقد رأينا كيف يتصف البدائي بالرعونة وتغير العواطف الى حد يجعل من المستحيل أن نعتد عليه فى شئ . ومع ذلك فنحن نعرف أيضا أن روح المحافظة أقوى لديه مما يمكن أن نشاهده فى أى مكان آخر . كما أن للعادة عليه سلطانا غريبا . فهى تنظم كل ما يتصل بحياته تنظيما يصل الى أدق التفاصيل . فكل حركات البدائي حتى التافه منها وكل ما يردده من مقاطع تتحدد بالعرف . ويحترم الجميع ذلك العرف احتراما يقرب من التقديس . وفى ذلك ما يفسر لنا أهمية المظاهر والحفلات التقليدية فى ذلك من

١٥٦ المجتمعات . وليس للجديد أو للتجديد كبير حظ من النجاح فيها . والعرف اذا استقر وتوطد فانه يتكرر دون تغيير خلال قرون عديدة . ولنا فى حاجة الى الصعود الى أصول التاريخ الأولى لنشهد اجتماع هاتين الحالتين اللتين يظهر لأول وهلة ألا سبيل لتلاقيهما . فالشعوب التى تتصف أكثر من غيرها بتقلب المزاج والتى يتقلب شعورها بسهولة بين حالات مضادة والتى تكثر فيها تبعاً لذلك الثورات بحيث تتعاقب فيها هذه الثورات لأغراض يخالف بعضها بعضاً ، هذه الشعوب ليست فى الواقع أكثر الشعوب ميلاً الى الابتكار والتجديد . بل بالعكس ليس هناك ما هو أشد منها تمسكاً بالتقاليد القديمة والعادات البالية التى تطلعت جذورها فى صميمها . هذه المجتمعات لا تتغير الا فى الظاهر أما الأصل فيظل دائماً على حاله . اذ تظهر على السطح سلسلة لا تنقطع من الحوادث

يتلاحق بعضها في اثر البعض ولكن هذه الحركة السطحية تخفى وراءها أشد أنواع المحافظة والتمسك بالقديم . وقد تظهر قوة « الروتين البيروقراطى » على أشدها عند أكثر الشعوب احدثا للثورات . ذلك أن شدة التقلب وشدة المحافظة لاتتفايان الا في الظاهر ، والواقع أنه لما كانت الآراء والحلجات المابرة لا تدوم طويلا بل تمر بالخيال تاركة مكانها توا لغيرها فانها لذلك ليست من القوة بحيث تستطيع أن تقاوم العادة وتتغلب عليها اذا ما تيسر لهذه أن ترسى قواعدها . ففى العادة قوة كامنة تزداد على الدوام بالتكرار ولا تستطيع أن تقضى على هذه القوة حالات عابرة ومتقلبة تتلاشى بمجرد ظهورها ويدفع بعضها بعضا خارج نطاق الشعور وتتعارض بحيث يلغى بعضها بعضا . واذا ما قارنا هذه الغلالة الرقيقة من حالات الشعور المائعة التى لا تعيش طويلا بهذه الطبقة الكثيفة السيكية التى تكونها العادة فاننا نفهم بدون عناء كيف يميل الشخص بالضرورة فى الاتجاه الذى ترسمه له هذه الأخيرة . فالعادة اذن تتحكم بدون منازع لأنها القوة المحركة الوحيدة التى لها كيان فى نفس الشخص . ومن الطبيعى أن يكون المركز الذى يدور حوله سلوك الفرد فى منطقة العادات . واذا كان الشخص البالغ — وعلى الأخص البالغ المثقف — لا يقع الى هذا الحد تحت سلطان عاداته فذلك لأن أفكاره وعواطفه تظهر فى شكل متماسك . وهى ليست مجرد أضواء تومض لحظة ثم تنطفئ بعد ذلك بل انها تشغل الضمير خلال وقت طويل نوعا ما . وعلى ذلك فان هذه الأفكار والعواطف تصبح قوة حقيقية تستطيع أن تقف أمام قوة العادات وتحد من سلطانها .

ولكن اذا كان هذا الميل الى المحافظة لا يكون فى ذاته حالة خلقية ، فانه مع ذلك نقطة ارتكاز يصح أن نركز عليها فيما نقوم به من نشاط تربوى . فنحن نستطيع استخدام ما للعادة من سلطان على الطفل ، نتيجة لعدم الاستقرار فى حياته النفسية ، فى اصلاح عدم الاستقرار نفسه وتضييق نطاقه . ويكفى أن نعوذه على الأخذ بعادات منتظمة فى كل ما يتصل بالشئون الهامة من حياته . فاذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحا لتلك الحالات المتناقضة التى تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية وبين الركود المتزمت؛

بل تثبت عناصر تلك الحياة الشاردة التي لا تستقر على حال وتتظم وتترتب في مجموعها : وتلك لصبرى أولى الخطوات في تدريب الطفل على الحياة الخلقية . ونستطيع أن نقول أن تعلق الطفل بالوسائل التي اعتادها فيما يقوم به من أفعال ، والقلق الذى يشعر به حين لا يجد الأشياء والأشخاص الذين يحيطون به في المكان الذى اعتاد أن يراهم فيه ، كل ذلك ينم على ١٥٨ شعور غامض بأن هناك نظاما عاديا للأشياء وأن هذا النظام قد فرضته الطبيعة وأنه بذلك يتعارض مع الترتيبات الأخرى التي تحدث عرضا ويجب — نتيجة لذلك — أن يفضل عليها . وهذه التفرقة بين الحالتين أساس النظام الأخلاقي . وما لاشك فيه أن هذا الشعور المضطرب الغامض يحتاج لمن يحدده ويوضحه ويعززه وينميه . ولكن ذلك لا يمنعنا من القول بأننا قد عثرنا ، هذه المرة ، على الثمرة التي نهدف منها الى تربية الطفل فنوصل اليها العناصر الحقيقية للأخلاق ، وبأننا قد توصلنا الى معرفة أحد العناصر التي تدخل في تحديد نفسيته بحيث نستطيع أن نستخدمه في توجيهه الاتجاه الملائم .

ولكن روح النظام — حسب ما نمزق — لا تتألف من الميل الى الحياة المنتظمة فحسب بل تشمل كذلك الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها ، والشعور بأن هناك حدودا لا يصح تعديها . ولا يكفي أن يعتاد الطفل على تكرار أفعال بذاتها في مناسبات معينة بل يجب أن يتكون عنده الشعور بأن هناك قوى أخلاقية خارجة عنه تحد من قواه ؛ ويجب أن يدخلها في حسابه وأن يخضع لها ارادته . ولكن الطفل لا يرى هذه القوى بعيني رأسه لأنها قوى خلقية ، وليس في حواسه ما يسمح له بأن يدرك الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية . فذلك عالم يحيط به من كل جانب ولكنه مع ذلك لا يراه . وهو يرى ، بلا شك ، الأجسام المادية للأشخاص والأشياء التي تملأ محيطه المباشر ، وأعنى بذلك أسرته ؛ ويشعر جيدا بأن الكبار في هذه الأسرة ، أى الوالدين ، في حالة تمكنهم من فرض ارادتهم عليه . ولكن هذا القهر المادى لا يكفي بأى حال لاشماره بتلك الجاذبية الخاصة التي تمارسها القوى الأخلاقية والتي تجعل الارادة تميل اليها تلقائيا وتتجه نحوها

١٥٩ عن اقتناع بما لها من واجب الاحترام لا عن مجرد تأثير القهر المادى . فكيف نستطيع اذن أن نوقظ لدى الطفل ذلك الاحساس الضرورى ؟ اننا نصل الى ذلك باستخدامنا مالمديه من قابلية عظيمة للتأثر بالايعاء أيا كان نوعه . حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذى يقع تحت تأثير التنويم كان جويو (Guyau) أول من جعل الناس يلاحظون أن الطفل يكون فى المغناطيسى ، وأن هذه الحالة لديه طبيعية ، وان كانت لدى الشخص البالغ حالة عرضية . والواقع أننا اذا بحثنا عن شروط الايعاء المغناطيسى نجد أنها تنحصر فى شرطين أساسيين : (١) فالشخص المنوم يكون فى حالة سلبية تامة ، فارادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء ؛ وهو لا يرى ولا يسمع الا ما يوجه اليه المنوم ولا يهتم بشئ مما يدور حوله ؛ وفى هذه الحالة تستقر الفكرة الموحى بها اليه فى شعوره وتسيطر عليه لأنها لا تجد أمامها أية مقاومة ، ولا تجد أمامها فكرة أخرى تناضلها ، فتصادف ذهنها خاليا فتتمكن فيه . ثم تنزع هذه الفكرة من تلقاء ذاتها الى العمل لأن الفكرة ليست مجرد حالة ذهنية أو نظرية بل انها تجر دائما فى أذيالها بداية النشاط الذى يضمن لها التحقق ؛ واذا ما بدأ هذا النشاط فانه يستمر اذا لم تنشأ حالة مضادة تعرقل سيره (٢) ومع ذلك فلكى يتم حتما الفعل الموحى به ، لا يكفى بوجه عام ذلك الشرط الأول . اذ يجب أن يقول المنوم : أنا أريد . يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض اطلاقا وأنه يجب أن يطيع ؛ فاذا ضعف أو دخل فى نقاش معه ضاعت كل سيطرته عليه .

وهذان الشرطان يتحققان فى الطفل فى علاقاته بوالديه ومجعليه : (١) فالطفل يوجد بطبيعته فى تلك الحالة السلبية التى تتحقق عند الشخص المنوم بوسائل مصطنعة . واذا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة ، فانه على كل حال فقير فى تصورات وفى ميوله المحددة . فكل فكرة جديدة تدخل فى هذا المحيط العقلى الرقيق لا تقابل فيه الا مقاومة ضئيلة وتنزع على أثر ذلك الى العمل . وهذا ما يفسر لنا تأثير الطفل السريع بما يراه أمامه من أمثلة وميله نحو المحاكاة . فهو حين يرى عملا يتم أمامه ينتقل سريعا من حالة الادراك الى حالة التحقيق الخارجى فينزع توا الى تقليد ذلك العمل . (٢) أما عن الشرط الثانى فانه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الآمرة التى

يصوغ فيها المربي تعاليمه • فلكي يفرض ارادته يجب أن تكون تلك الارادة حازمة • ومما لا شك فيه أن الايحاء التربوي لا يعتمد على المظاهر الخارجية في تأكيد سلطانه والوصول الى ما يريد من تأثير الا في المرحلة الأولى من مراحل التعليم • فعند ما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته اليهم وتفوقهم الذهني بالقياس اليه ، ذلك التفوق الذي اكتسبوه بمشقة وجهد — عند ما يتضح كل ذلك للطفل تنتقل الهيبة التي تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر الى أوامرهم وتزيد من قوة تأثيرها • ولكن كل ذلك لا ينفي أن تكون فكرة الايحاء هي المصدر الأول لنجاح النشاط التربوي ، وتظل هذه الفكرة فترة طويلة عاملا هاما من عوامل ذلك النشاط •

ولقد أوضح العالمان « بينيه وهنرى Biuet et Henri » بتجربة طريفة قابلية الطفل للتأثر بالايعاء • وتتلخص هذه التجربة في تقديم بعض الخطوط المختلفة في طولها الى التلاميذ في مدرسة ما ؛ ثم يطلب اليهم أن يحددوا فيها فترة من الزمن باتساده • فاذا ما ثبتت صورتها في ذاكرتهم تقدم اليهم لوحة أخرى عليها الخطوط نفسها مختلطة بخطوط أخرى • وبعد أن يعين الطفل الخط الذي يعتقد أنه قد رآه في المرة الأولى يوجه اليه ملاحظ التجربة هذا السؤال بدون أن يزيد عليه شيئا : هل أنت متأكد أن هذا الخط وحده هو الصحيح ؟ — هذا السؤال وحده يكفي لأن يجعل ٩٨٪ من أطفال المدارس الأولية يغيرون اجابتهم الأولى • أما في مرحلة التعليم المتوسط ، والتعليم الأولي الراقى فقد كانت النسبة ٨٠٪ ، ٥٤٪ على التوالي • وحتى في الحالة التي يشتد فيها الأطفال الى الاجابة الصحيحة فانهم يغيرون رأيهم الأول بنسبة ٥٦٪ وهي نسبة ليست ضئيلة • والتحول هنا راجع في مجمله بلا شك الى تأثير الايحاء • كما تدلنا هذه التجربة من ناحية أخرى على اختلاف درجة تأثر الطفل بالايعاء تبعاً لسنه • اذ تزداد قدرته على مقاومة الايحاء كلما غررت المعلومات في ذهنه •

فتأثير الايحاء اذن ظاهرة محققة ، لا يتصدى لنتقضها اليوم أحد من رجال « البيداغوجيا » • فالليل الى التصديق والمرونة والرغبة الطيبة والطاعة وعدم تماسك الارادة ، هذه الصفات التي تظهر عند الأطفال ويترجم عنها كثير

من حركاتهم الصغيرة ، تذكرنا بالظواهر التي تلاحظ عند الشخص البالغ حين يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسى . فالطفل مثلا في سن الثانية والنصف ، اذا قضم من كعكته أول قطعة ، ثم استعد لأن يقضم منها ثانية فبادرته بقولك في حزم دون ابداء أسباب ، وبتأكيد لا يدع مجالا للاعتراض ، وفي نبرات قوية دون أن تخيفه : « ها أنت ذا قد شبت وأكلت كثيرا » . اذا قلت ذلك للطفل فقد لا يلبث أن يبعد كعكته عن فمه دون أن ينتهى من أكلها ويضعها على المائدة مقتنعا بأنه قد أتم وجبته . ومن السهل أن تقنع الأطفال حتى في سن الثالثة أو الرابعة أن الألم الناتج عن صدمة مثلا قد زال أو أنهم لم يعودوا يشعرون بعطش أو بتعب على شرط أن تكون عبارتنا التي نرد بها على شكواهم حازمة وقاطعة . »

فهناك اذن قوة خارجية نستطيع باستخدامها أن تحد من رغبات الطفل المتطرفة وعواطفه الجامحة . وبذلك نستطيع أن نعوّده من وقت مبكر على كبح النفس والاعتدال ، ونستطيع أن نشعره بأن الواجب هو ألا يترك العنان لنزواته وأن هناك دائما حدا لا يصح له أن يتخطاه . وفي هذه الحالة يشعر الطفل جيدا بأنه خاضع لتأثير قوة لا تعمل على شاكلة القوى المادية وانما هى قوة من نوع خاص ولها صفات خاصة . وأولى مراحل هذا الشعور أن يحس الطفل بوضوح أن هذه القوة خارجة عنه ، وبأنه ما كان يسلك بالطريقة نفسها لو تركت له حرية التصرف المطلقة في سلوكه ، اذ أن هذا السلوك قد خضع لتأثير الأمر الذى تلقاه . ثم لا يلبث الطفل بعد ذلك أن يدرك جيدا أنه لم يقع تحت تأثير قهر مادي ، وأن الدافع له في سلوكه ليس هو الضغط المادى ، وأنا لم نقرض عليه بالقوة هذا السلوك أو ذاك ولكنه قد تأثر بحالة داخلية محضة ، وهى الحالة التى نتجت عن تأثير الفكرة الموحى بها اليه . ونجاح ذلك التأثير راجع الى صفات كامنة في تلك الفكرة . ومن المرجح أن تكون مثل هذه العناصر هى النواة الأولى للفكرة التى كونها الناس ، والتى يكونها الأطفال عما نسييه القوة أو السلطة الأخلاقية . ذلك بأن من صفات السلطة الأخلاقية أنها تؤثر علينا من الخارج دون أن يصحب ذلك التأثير قهر مادي لا بالقوة ولا بالفعل ؛ وانما يحدث التأثير عن طريق حالة داخلية . ومما لا شك فيه أنه سرعان ما تتجمع عناصر أخرى

شيئا فشيئا حول هذه النواة الأولى . وتبدأ هذه الفكرة في الظهور حين يطيع الطفل مرات عديدة أوامر شخص بالذات فيميل بطبيعة الحال الى أن يضى على ذلك الشخص صفات تتصل بطبيعة التأثير الذى يحدثه فى نفسه ؛ ويصور لنفسه ذلك الشخص كما لو كان متمتعا بقوة ذاتية تضعه من نفسه فى مكانة خاصة . ولا يعنينا الآن أن تتبع تطور تلك الفكرة وانما يكفينا أن نبين نقطة اتصالها بطبيعة الطفل .

١٦٣٣ انا اذن أبعد من أن تقف مكتوفى الأيدى أمام ما تفرضه علينا طبيعة الطفل . فبفضل ما للعادة عليه من سلطان نستطيع أن نعوذه على حياة النظام ونولد فى نفسه الميل إليها . وبفضل الإيحاء نستطيع فى نفس الوقت أن نشعره ، شعوراً أولياً ، بالقوى الأخلاقية التى تحيط به والتى ترتبط بها حياته . وفى أيدينا ، والحالة هذه ، أداتان قويتان ، يجدر بنا لفرط ما لهما من قوة أحياناً أن نستخدمهما فى كثير من العناية والحذر . اذ أننا حين تقدر الحالة الشعورية للطفل ، وشدة تأثيره بالمؤثرات الخارجية ، والسهولة التى ينطبع بها فى ذهنه كل تأثير يشتد بمض الشئ ، أو يتكرر عدة مرات ، نجد أن الخوف من الافراط فى استخدام القوة يفوق فى نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربي ، فعلى اذن أن نحيط الطفل بسياج من التحولات التى تكفى لحماية حريته ضد القوة العارمة التى تأتى عن طريق التربية . وفى هذه الحالة لا يجوز لنا أن نفكر — كما حدث منذ وقت قريب — فى أن تترك الطفل يقضى مرحلة حياته التعليمية ، اذا جاز هذا التعبير ، بين يدي أستاذ بعينه . فالتربية التى تنهج هذا النهج تنحدر ، بسبب هذا التصرف ذاته ، فتصبح نوعاً من الاستعباد . لأن الطفل يجد نفسه ماسقاً لأن يصبح صورة تحاكي ، بطريقة سلبية ، ذلك النموذج الوحيد الذى وضعناه أمام عينيه . والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستعباد ، والابتعاد بالتربية عن أن تخرج لنا أطفالاً يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم ، هى أن نعدد الأساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص وحتى يكون فى تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل .

ومع ذلك فما زلنا بعيدين كثيراً عن الغرض المنشود بالرغم مما لدينا من وسائل التأثير القوية . وما أبعد الثقة بين ذلك الاستعداد العام عند الطفل

لتلقى تأثير العادة وتأثير الايحاء من ناحية ، وبين التصور الواضح المحدد للقاعدة الخلقية من ناحية أخرى ! فهذه البذور غير المميزّة ، وهذه الميول غير المحددة ، يجب ، لكي تتحول الى تلك المجموعة المعقدة من المشاعر التي نريد أن نبثها في نفس الطفل ، أن تنتظر عملية الإخصاب والتحول التي تأتيها عن طريق التربية . فما هي الوسائل التي يحدث بها ذلك التحول ؟ ذلك ما سنراه في الدرس القادم .

الدرس العاشر

النظام المدرسى

١٦٥ بحثنا فى الدرس السابق عن الاستعدادات الطبيعية عند الطفل ، تلك الاستعدادات التى نستطيع أن نستخدمها فى تلقينه روح النظام . ورائنا كيف نستطيع بفضل المادة عليه من تأثير كبير أن نصلح من نزعاته الطبيعية نحو عدم الاستقرار والحركة المقلقة وأن نبعث فيه الميل الى الحياة المنتظمة ؛ وكيف نستطيع بفضل تأثيره الشديد بالايحاء أن نبعث فيه شعوراً أولياً عن معنى السلطة الأخلاقية . ففى أيدينا اذن وسيلتان قويتان من وسائل النشاط التربوى ، يتعين علينا بسبب هذه القوة نفسها ، أن نستخدمهما بحذر وبدون افراط . فنحن اذا تصورنا شعور الطفل ، فى الواقع ، نجد أنه من الرقة وضعف المقاومة بحيث يترك فيه أقل ضغط خارجى آثاراً عميقة لا تمحى ، وحينئذ يجب أن نخشى سوء استخدام السلطة الذى قد يندفع نحوه المعلم فى سهولة أكثر مما نخشى قلة حيلته . فهناك دائماً خطر مائل أمام أعيننا وهذا الخطر مصدره افراط المعلم والوالدين فى استخدام تأثيرهما ؛ ولذلك يجب أن نتخذ التحوطات اللازمة لحماية حرية الطفل ضد هذا الافراط . وأحد هذه التحوطات التى قد تستخدم بنجاح فى هذا الغرض هو ألا تترك الأطفال ينشأون تحت تأثير وسط واحد ، وألا تتركهم بالأحرى بين يدي معلم واحد ١٦٩ لا يتغير . وعدم توافر هذا الشرط فى التربية المنزلية هو أحد الأسباب العديدة التى تجعل هذه التربية غير وافية بالغرض . فالطفل اذا اقتصر تربيته على محيط الأسرة انحى شخصيته فى شخصيتها فيصبح صورة لجميع خصائصها وصفاتها المميزة كما أنه ينقل عيوبها وحركاتها الارادية . وتكون نتيجة ذلك أنه لا يستطيع أن ينمى طبيعته الشخصية . والمدرسة هى التى تحرره من تلك التبعية المقيدة ، على أن نعهد بالطفل فى المدرسة ذاتها والسبب نفسه الى معلمين مختلفين يتعاقب كل منهم على الفصل مع زملائه .

أما اذا اتبع النظام الذى اقترح أخيراً لتطبيقه فى معاهدنا العامة للتعليم الثانوى ، بحيث يظل التلميذ خلال سنوات عديدة خاضعاً لتأثير معلم واحد بعينه ، فانه يصبح بالضرورة نسخة سلبية للنموذج الوحيد الذى يوضع دائماً أمام عينيه . ولا شك أن اخضاع الانسان للانسان على هذا النحو شئ مناف للأخلاق . والارادة الانسانية يجب ألا تتعلم الخضوع الا للقاعدة المجردة الاشخصية .

ولكن بالرغم مما لدينا من الوسائل القوية التى تهيئها لنا طبيعة الطفل ، فان هذه الوسائل تظل قاصرة عن أن تولد من تلقاء ذاتها النتائج الأخلاقية التى نتظرها . فالاستعدادات الطبيعية عند الطفل لا تكون بذاتها حالات أخلاقية بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة نستطيع أن نقبلها كما هى . فان هذه الاستعدادات قد تؤدى الى غايات متضادة حسب طريقة استخدامنا لها . فنحن نستطيع أن نستخدم ما للعادة من سلطان على الطفل فى ترويضه الميل الى الحياة المنتظمة . ولكن عكس ذلك قد يحدث اذا لم تتدخل فى الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة ، اذ قد يتعود الطفل على عدم الانتظام واذا ما اكتسب هذه العادة وتأصلت فى نفسه أصبح من الصعب جداً أن نخلصه منها . وكذلك قد نستطيع - كما أشرنا الى ذلك فى حينه - أن نستغل تأثير الطفل الشديد بالايحاء فى اخضاعه لارادة معينة وفى انتزاع كل ميل الى التصرف الشخصى من نفسه ، بدلاً من أن نستميله نحو التأثير بالنظام الأخلاقى الذى يجر نفسه .

١٦٧ وعلى ذلك فنحن لانفى بما قدمناه أن الطفل يتلقى بالوراثة استعدادات أخلاقية معينة . والسلاح الذى تضعه الطبيعة فى أيدينا سلاح ذو حدين : والأمر يتوقف على الطريقة التى نستخدمه بها . وفى ذلك ما يدلنا على عقم المناقشات ، التى تتجدد دائماً ، حول مسألة ما اذا كان الطفل يولد خلقياً أو لا خلقياً أو اذا كان على الأقل يولد مزوداً بعناصر ايجابية أخلاقية أو لا أخلاقية . فالمشكلة على هذا الوضع لا تنتهى الى حل معين . فالسلوك الأخلاقى يستوجب أن نلتزم قواعد الأخلاق . وقواعد الأخلاق خارجة عن شعور الطفل وهى تتكون فى محيط خارج عنه . وهو لا يتصل بها الا بعد بلوغه مرحلة معينة من حياته . وكما أن من المستحيل أن يكون لدى

الطفل ، قبل أن يفتح عينيه ، أية صبورة موروثة عن العالم الخارجى ،
فكذلك من المستحيل أن يكون لديه ، حين ولادته ، أى تصور سابق
لفكرة الأخلاق . وكل ما يجلبه الطفل معه حين ولادته لا يتعدى
الاستعدادات العامة جدا ، وهذه الاستعدادات تتشكل وتتحدد فى هذا
الاتجاه أو ذاك ، حسب التأثير الذى يمارسه المربى ، وحسب التوجيه الذى
يوجهها اليه .

وقد قلنا فى مناسبة سابقة ان هذا التوجيه يمكن بل يجب أن يبدأ فى
الأسرة والطفل لا يزال فى المهد . وأشرنا اشارة عابرة الى أن هناك شبه
مرحلة أولية للتربية الأخلاقية فى مجرد تعويد الطفل على الأخذ بعادات
منتظمة ، والى ما لدى الوالدين من وسائل ، منذ وقت مبكر ، يستطيعان
استخدامها فى بعث شغور أولى بالسلطة الأخلاقية فى نفس الطفل . ولذلك
يحق لنا أن نفترض أن الطفل ، وقت دخوله المدرسة ، يكون قد تخطى
حالة الحيذة الأخلاقية التى كان عليها حين ولادته ، وأن الاستعدادات
العامة ، التى أتينا على ذكرها قد ابتدأت تتخذ طريقها نحو التحديد .

١٦٨ ونستطيع أن نؤكد على وجه الخصوص أن الطفل اذا وجد وسط حياة
عائلية منتظمة سهل عليه أن يتعود الميل الى الانتظام ؛ واذا نشأ بوجه عام
فى أسرة سليمة من الناحية الخلقية فانه يقاسمها عن طريق تأثيره بذلك
المحيط ، حياتها الأخلاقية السليمة .

ولكن بالرغم من أن التربية المنزلية فى ذاتها تمهد خير تمهيد للحياة
الأخلاقية الا أن تأثيرها ، مع ذلك ، جد محدود وعلى الأخص فيما يتعلق
بروح الخضوع للنظام . وذلك لأن العنصر الأساسى فى روح الخضوع
للنظام ، وهو احترام القاعدة ، لا يمكن أن ينال حظه من النمو فى الوسط
العائلى . والحقيقة أن الأسرة ، فى أيامنا هذه بصفة خاصة ، تتكون من
مجموعة صغيرة جدا من الأفراد بينهم صلة وثيقة ، وهم على اتصال
شخصى دائم فى كل لحظة ؛ ولذلك فان علاقاتهم بعضهم البعض لا تخضع
لأى نوع من التنظيم العام ، الثابت الأركان . بل ان هؤلاء الأفراد يجدون
من الطيبى جدا أن يتمتعوا فيما بينهم بشيء من الحرية والتبسط وهم
لذلك يتبرمون بفكرة التحديد الصارم . والواجبات العائلية تتسم بطابع

خاص وهو أنها لا تثبت نهائيا في شكل قواعد محددة يجب أن تطبق دائما بحذافيرها ، ولكنها عرضة لأن تميل مع تنوع الطبائع وظروف الحياة داخل نطاق الأسرة ، وتتأثر باختلاف الأمزجة وبما يرمه الأعضاء فيما بينهم من اتفاقات تهدف الى تيسير الأمور على كل منهم بياض المحبة والألفة . والأسرة بحرارتها الطبيعية وسط ملائم كل الملاءمة لا يقاظ الميول الأولى لعاطفة الغيرية وتحريك المشاعر الأولى نحو فكرة التعاون . ولكن الأخلاق كما تمارسها الأسرة أخلاق في مجموعها عاطفية . وفكرة الواجب تلعب فيها دورا ضئيلا بالنسبة للدور الذي يلعبه التعاطف والمشاعر القلبية الدافقة . فكل الأعضاء في هذا المجتمع الصغير يعيشون جنبا الى جنب ؛ وهذا التجاور الذي يظهر أثره في حياتهم الأخلاقية ، يشمرهم بشدة حاجة كل منهم الى الآخر . وقد يبلغ من شدة التجاوب بين شعورهم أن لا يروا ١٦٩ هناك ضرورة ولا حاجة لتنظيم ما بينهم من ضروب التعاون . ومما لاشك فيه أن الأمر لم يكن كذلك في العصور السابقة حين كانت الأسرة تكون مجتمعا كبيرا يشمل بين جوانبه عددا من الأزواج والعبيد والأتباع . فكان يتحتم حينئذ أن يتمتع عاهل الأسرة ورئيس هذه الجماعة بسلطان واسع . فكان هو المشرع والقاضي ، وكانت جميع علاقات الأسرة تخضع لنظام محكم . ولكن الأمر قد تغير اليوم ، وأصبحت الأسرة لا تضم الا عددا صغيرا من الأفراد ؛ ففقدت العلاقات العائلية صفتها اللاشخصية الأولى ، واستعاضت عنها بطابع شخصي يعتمد على اختيار ما يلائم الظروف ، وأصبحت لا تطبق كثيرا فكرة التنظيم الدقيق .

ولكن الطفل بالرغم من وجود هذه الحالة في الأسرة ، يجب أن يتعلم احترام القواعد ؛ ويجب أن يتعلم كيف يؤدي واجبه لا لسبب الا لأنه واجبه ، ولأنه يشمر ازاء هذا الواجب بنوع من الالتزام ، وبأنه في غير حاجة الى المواقف التي تسهل له أداء هذا الواجب . وتدريب الطفل على هذا النحو لا يكون كاملا في محيط الأسرة ، ولذا وجب أن يعهد به الى المدرسة . ففي المدرسة تتوافر مجموعة من القواعد التي تحدد سلوك الطفل . اذ يجب عليه أن يحضر الى الفصل بانتظام وأن يدخل اليه في ساعة محددة وفي هندام وهيئة مناسبين . وهو في الفصل يجب عليه ألا يمكر

صفو النظام ، ويجب أن يكون قد استوعب دروسه وأدى ما عليه من واجبات منزلية بعد أن وجه إليها ما يجب من عناية واتباه . وهكذا نجد أن هناك طائفة من الالتزامات يتعين على الطفل أن يلزم بها نفسه . ومجموع هذه الالتزامات يكون ما نطلق عليه اسم النظام المدرسى . فمن طريق ممارسة هذا النظام المدرسى يستطيع الطفل أن يستوعب روح النظام العام .

وقد شاع كثيرا بين الناس أن النظام المدرسى ليست له أهمية تذكر من ناحية التكوين الأخلاقى ؛ فنظروا إليه على أنه مجرد وسيلة لضمان النظام الخارجى وتحقيق الهدوء فى الفصل . ونظرتهم إليه من هذه الزاوية المنفردة أعطتهم الحق فى أن يستنكروا هذه الأوامر الصارمة ، وهذه القواعد التعسفية المعقدة التى نريد أن نخضع الطفل لسلطانها . وقد احتجاجوا ضد هذه القيود التى تفرض على الطفل لفرض واحد ، هو — كما يلوح — تيسير الأمر على المعلم وتوحيد مجهوده . أليس فى اتباع مثل هذه الطريقة ما يحرك مشاعر الطفل بالبغضاء والكراهية نحو المعلم ، بدلا من روح الثقة والمحبة التى يجب أن تسود بينهما ؟

الحقيقة أننا لا نستطيع أن تبين وجه الصواب فى هذه المسألة الا اذا عرفنا أولا أن طبيعة النظام المدرسى شئ ووظيفته شئ آخر . فالنظام ليس مجرد وسيلة مصطنعة لفرض منها استتباب نوع من السلام الخارجى فى المدرسة بحيث يمكن أن يستمر الدرس فى هدوء ؛ وإنما هو فى الواقع أساس الأخلاق فى الفصل ، كما أن نظام الهيئة الاجتماعية أساس الأخلاق بمعناها الحقيقى . فكل طائفة اجتماعية ، وكل نوع من أنواع المجتمعات له نظامه الخلقى ولا يستطيع أن يقوم بغيره ؛ وهذا النظام يمرر عن تكوين هذا المجتمع وبنائه الداخلى . ومما لا مرأى فيه أن الفصل مجتمع صغير : فمن الطبيعى إذن بل من الضرورى أن يكون له نظامه الأخلاقى الخاص ، وأن يكون لهذا النظام علاقة بطبيعة هذا المجتمع وبعدد العناصر المكونة له وكذلك بالوظيفة التى يضطلع بها . والنظام المدرسى هو ذلك النظام الأخلاقى للفصل : فالالتزامات التى أتينا على ذكرها الآن هى واجبات التلميذ ، ولها من القيمة الأخلاقية ما للالتزامات الوطنية أو المهنية التى تفرضها الدولة أو النقابة على الشخص البالغ فيعدها من واجباته .

ومن ناحية أخرى فإن المجتمع المدرسي أقرب الى المجتمع العام من الأسرة . فهو يضم من الأفراد عددا أكبر مما يضمه المجتمع العائلي ؛ والأفراد الذين يتكون منهم هذا المجتمع المدرسي ، أى المعلمون والتلاميذ ، لا يجتمعون لما يرتبطون به من مشاعر شخصية وصلات عاطفية ، وإنما يجتمعون لأسباب عامة ومجردة ، تحددها الوظيفة الاجتماعية للمعلمين والحالة العقلية التى يوجد عليها التلاميذ نظرا لنسبهم . ولهذه الأسباب مجتمعة لا يمكن أن تصل القواعد المدرسية فى مروتها الى الحد الذى تصل اليه القواعد العائلية وهى لذلك لامتيل ولا تنشئ بحسب ما يطرأ من ظروف عارضة ، ولا تستطيع أن تكيف نفسها لتلائم الأمزجة المختلفة . فالواجب ١٧١ المدرسي فيه كثير من التحديد والتجرد من الطابع الشخصى ؛ وهو يخاطب العقول أكثر مما يخاطب الماطفة ؛ ويتطلب كثيرا من المجهود ومزيدا من التحكم فى النفس . وبالرغم من أننا نحذر من المبالغة فى إبراز هذا الطابع — وستنح الفرصة لبيان ذلك قريبا بعد — إلا أن ذلك لا يمنعنا من تأكيد ضرورته اذا أردنا أن يصل النظام المدرسي الى هدفه ويتمكن من أداء وظيفته كاملة . وبهذا الشرط وحده يمكن لهذا النظام أن يكون مرحلة وسطا بين الأخلاق العاطفية فى الأسرة وبين الأخلاق الشديدة الصرامة التى تفرضها علينا الحياة المدنية . فالطفل حين يحترم القواعد المدرسية يتدرب على احترام القواعد بوجه عام ويكتسب عادة التحكم فى غرائزه وكبح جماح نفسه لأن الحياة العامة تتطلب منه ذلك التحكم وذلك الكبح . وعلى ذلك يمكننا أن نقول ان النظام المدرسي يعد الطفل اعدادا أولا للاحتمال ما يتطلبه أداء الواجب من رزانة وثبات . والطفل حين يدخل المدرسة لا بد له من أن يدرك أن حياة الجد قد بدأت .

تلك هى الوظيفة الحقيقية للنظام . فهو ليس مجرد وسيلة تهدف لحث الطفل على العمل ، أو لتحريك رغبته نحو التعلم ، أو للحرص على عدم ارهاق المعلم . ولكنه أداة ضرورية للتربية الأخلاقية لا نستطيع أن نستعيز عنها بغيرها . والمعلم الذى يمهّد اليه بهذه الأداة يجب ألا يقتصد فى بذل العناية حين استخدامها . فالأمر لا يتعلق بتحقيق مصلحته وتوفير الهدوء له فحسب . ولكننا نستطيع أن نقول — بدون مبالغة — ان الحياة

الأخلاقية في الفصل تتوقف على موقفه الحازم . فمن الثابت حقا أن الفصل إذا خلا من النظام ظهرت عليه أعراض الانحطاط الخلقى . وإذا شعر الأطفال بعدم وجود قوة تحدهم ، اندفعوا في حالة هياج نحو التحرر من كل قيد ، وسرعان ما يظهر أثر ذلك في سلوكهم حتى خارج الحاة المدرسية : ومن السير ملاحظة مثل هذه الظواهر في الأسرة حين تراخى التربية المنزلية الى أقصى حد . ولكن هذا الاندفاع المضار الذي ينتج عن عدم النظام يتضاعف خطره في المدرسة لأنه يكون في هذه الحالة اندفاعا جماعيا . ١٧٢ فلا يصح أن يغيب عن ذهننا أن الفصل ، في الواقع ، مجتمع صغير . وكل عضو في هذه المجموعة الصغيرة لا يتصرف عادة كما لو كان منفردا ؛ بل ان هناك تأثيرا تمارسه المجموعة على كل فرد ويجب أن نعمل لذلك الأمر حسابه . ولا شك أن النشاط الجمعي يضخم الشر كما يضخم الخير ، وذلك تبعا للطريقة التي ينتهجها . وعلة ذلك ، على وجه التحديد ، أنه يثير القوى الفردية ويقويها فيزداد حماسها في الاندفاع نحو التخريب . وفي ذلك ما يفسر لنا ، مثلا ، انتشار الفساد الخلقى بسهولة بين الحشود والجماعات غير المنظمة ؛ وغالبا ما يبلغ هذا الفساد أقصى درجات العنف . فالجماهير ، كما نعرف ، لا تتورع عن سفك الدماء وازهاق الأرواح ؛ وما ذلك الا لأنها تكون مجتمعا ، ولكنه مجتمع لا استقرار فيه ، يموج بالفوضى ، ولا يخضع لنظام محكم . ونحن لا نجهل أيضا أن القوى العاطفية التي تحرك الحشد تمتاز بعنفها وشدها وما ذلك الا لأنها قوة الجماعة . ولذلك فإن هذه القوى تميل بطبيعتها نحو التطرف . فلكي نحصرها داخل حدودها الطبيعية ونحول دون تدفقها زائدا في حاجة الى تنظيم حازم ومعقد . ولكن فكرة الحشد أو الجمهرة من الناس لا تنطوي على أى معنى من معانى القاعدة المنظمة أو الارادة المنظمة . ولذلك فإن هذه القوى اذا انفجرت ، تركت نفسها العنان ولا نستطيع أن تتفادى ، بعد ذلك ، اندفاعها وتخطيها لكل حدود ، حيث تنتشر في جحافل صاخبة مخربة ، وكل ذلك معناه بالضرورة أنها تتجرد من كل أخلاق .

ونعود الى موضوعنا فنقول ان الفصل غير المنظم يشبه الحشد . فحين يجتمع عدد من الأطفال ويتقاربون في فصل واحد ، يظهر بينهم نوع من

الشعور العام الذى يحفز جميع الجهود الفردية . وهذا الشعور مصدره الحياة العامة بينهم . فاذا سارت هذه الحياة فى مجراها الطبيعى ، ووجهت التوجيه الصالح فان الشعور العام يترجم عن نفسه فى شكل الحماس والتفانى فى العمل النافع للذين يظهران بصورة أوضح مما لو كان كل تلميذ يستقل بعمله منفردا . اما اذا لم يفلح المعلم فى احاطة نفسه بالنفوذ ١٧٣ الضرورى فان هذا النشاط الزائد يختل ويتحول الى نوع من الهرج المضر ولا يلبث أن يجر الى الفساد الخلقى بمعناه الحقيقى . ويزداد خطر هذا الفساد كلما ازداد عدد التلاميذ فى الفصل . ومن الظواهر التى تزيد شعورنا به أن بعض العناصر المنحطة خلقيا فى الفصل لا تلبث فى هذه الحالة أن تتخذ مكان الصدارة فى الحياة العامة . ويشبه ذلك تماما ما يحدث فى المجتمعات السياسية فى عصور الاضطرابات الشاملة ، اذ تطفو على سطح الحياة العامة فئة من العناصر الضارة التى تظل محتبئة فى الظلام فى الأوقات العادية .

كل ذلك يجب أن يحفزنا اذن للقيام بعمل ايجابى حتى ننقذ فكرة النظام من الهوة التى كادت تتردى فيها منذ بضع سنين . ولا شك أننا اذا نظرنا الى تفاصيل قواعد السلوك التى يشرف المعلم على مراعاتها فاننا نميل الى الحكم على تفاهتها وقلة جدواها ، ويحملنا ما نكنه للأطفال من عطف طبيعى على أن تجد فيها شدة ومبالغة . أليس من الممكن فى الواقع أن يكون الطفل حميد الأخلاق ومع ذلك لا يعرف كيف يصل فى الميعاد المحدد للدرس ، أو كيف يستعد فى اللحظة المطلوبة لأداء واجبه أو قراءة درسه الخ ؟ ولكن وجه المسألة يتغير تماما اذا انصرفنا عن النظر فى تفاصيل هذا التنظيم المدرسى ، ونظرنا بدل ذلك الى النظام فى مجموعه . فحينئذ يظهر لنا هذا النظام على أنه مجموعة القوانين (Le Code) التى تحدد واجبات التلميذ ، وتظهر لنا مراعاة الدقة فى أداء كل هذه الالتزامات الصغيرة على أنها فضيلة . تلك هى فضيلة الطفولة التى تتفق مع نوع الحياة التى يحياها الطفل فى تلك السن . وهى الفضيلة الوحيدة التى نستطيع أن نطلبها منه . ولذلك يجب أن نبذل عناية فائقة فى بثها فى نفسه . واذا حدث أن تصدع النظام فى أحد الفصول وأدى ذلك الى ترزعزع أحد أركان الحياة الخلقية فاننا نأمل أن تكون هذه الحالة عارضة .

١٧٤ أما اذا انهدم النظام من أساسه ، وضاعت هيئته في نظر الرأي العام وفي نظر المعلمين أنفسهم ، فإن الأخلاق العامة تصبح حينئذ مهددة في أحد مصادرها الهامة .

هذا ومما يساعدنا على مقاومة الميل نحو المبالغة في التسامح ، ذلك الميل الذي يدفعنا اليه الرفق بطبيعة الطفل الضعيفة ، أن الأطفال أنفسهم هم أول من ينعمون في ظل النظام السديد . وقد جرى بين الناس أن الشعوب لا تتوافر لها السعادة الا اذا شعرت بأن زمام قيادها في يد حكومة قوية . وما يصدق على الناس عامة يصدق بالأحرى على الأطفال ؛ فهم في أشد الحاجة لأن يشعروا بأن هناك قاعدة تحدد سلوكهم وتسندهم في أوقات الحيرة . والفصل اذا ساد فيه النظام ، شاع فيه جو من الصحة والانشراح ؛ اذ يشعر كل طفل بالطمأنينة في مكانه . أما ضياع النظام فانه يولد ، على العكس ، اضطرابا أول من يشكو منه هم أولئك الذين يبدو أنهم يتنفعون به . اذ يحار الجميع في معرفة ما هو خير وما هو شر ، وما يجب عمله وما يجب تركه ، وما هو مباح وما هو محرم ؛ وينتج عن ذلك حالة من الاضطراب والعصبية والاشتباك الحاد ، وهي حالة تؤلم الطفل أشد الألم . واذا سادت هذه الحالة فان التذبذب في مزاج الطفل يبلغ أقصاه فينتقل بسرعة فائقة من حالة الى ضدها ، أى من الضحك الى البكاء أو بالعكس . ذلك أن الطفل ، كالرجل تماما ، يخرج عن حالته الطبيعية اذا فقد الشعور بأن هناك قوة خارجة عنه تستطيع أن تقيده وتخفف من غلوائه وتلزمه بألا يتعدى حدود طبيعته . ويصدق ذلك على الخصوص في حالة الطفل لأن روح الاعتدال والتعقل لم تتأصل بعد في نفسه ولم تجد من الوقت ما يسمح لها بالانتظام الذي يجمعها تؤدي وظيفتها من تلقاء نفسها .

وعلى كل حال ، فان النظام المدرسى لا يؤدي الى نتائج النافعة التي يحق لنا أن نتظرها من تطبيقه الا بشرط أن ينحصر ، هو نفسه ، داخل حدود معينة . فمن الضروري ، في الواقع ، أن تحدد الخطوط الأساسية لنظام الفصل ؛ ولكن ذلك لا يعنى أن ينزل التنظيم الى مستوى التافه من التفاصيل . فاذا كان من الضروري وجود القواعد ، فليس من المستحب أن يخضع كل شيء لقاعدة . وأوجه النشاط لدى الشخص البالغ لا تخضع

كلها لتنظيم الأخلاق ، فمنها ما يترك له الخيار في أدائه أو تركه ، ومنها ما يستطيع أن يمارسه كما يحلو له ، أى أن هناك طائفة من الأعمال التى لا دخل للتقدير الأخلاقى فيها . وكذلك لا يصح أن يمتد النظام المدرسى إلى جميع نواحي الحياة المدرسية . فلا يصح أن يكون الأطفال في وقتهم وفي جلوسهم ، وفي مشيهم وفي الطريقة التى يقرأون بها دروسهم أو يكتبون بها واجباتهم أو يسكنون بها كتبهم الخ . . . خاضعين لنوع من التحديد الدقيق . لأن النظام اذا امتد الى جميع هذه التفاصيل أصبح خطره على النظام الحقيقى كخطر الخرافة على الدين الحقيقى ، وذلك لسببين : الأول أن الطفل قد لا ينظر الى مثل هذه الأمور الا على أنها كريهة وسخيفة وأنها لا تهدف الا لتقييده ومضايقته ، واذا تولد عنده هذا الشعور ، ضاعت هيئة القواعد الأخلاقية في نظره . والثانى أنه حتى في حالة خضوع الطفل خضوعا سليما دون أية مقاومة لمثل هذه الأوامر ، فانه يعتاد على ألا يقوم بعمل الا اذا أجبر عليه بالأمر وفي ذلك ما يقتل فيه كل ميل نحو التفرّد بشخصيته . ومما لا شك فيه أن شروط الحياة الأخلاقية في الوقت الحاضر تحتم على الفرد أن يتصرف بنفسه وأن يبرز بشخصيته في الحياة الجمعية . وعلى ذلك ، فالتنظيم اذا شمل كل شيء قد يكون له أسوأ الأثر على أخلاقية الطفل ؛ فهو ان لم يخلق منه أثرا متمردا على النظام ، يجعل منه انسانا مكبوتا لا يستقل بذاتيته . ومع ذلك ، وبالرغم من وضوح خطر الشطط في تطبيق النظام فان المدرس قد يجد نفسه مساقا للوقوع فيه ، ولذا وجب أن ينبه الى ذلك . واذا كانت كل قوة تنزع الى الانتشار الى ما لا نهاية اذا لم تجد ما يحدها ، فان القوة المنظمة التى يملكها المعلم في يده في حاجة الى ما يحددها . فهو في داخل الفصل يجايه بمفرده وجهاً لوجه أطفالا عاجزين عن مقاومته . فيجب إذن أن يقاوم نفسه بنفسه . ومن المحتمل جدا أن يكون ذلك الافراط ، الذى ترك له العنان خلال سنوات عديدة في الأنظمة المدرسية ، هو الذى أثار ضد النظام رد الفعل الذى أشرت اليه منذ قليل والذي نخشى أن يجاوز ، هو نفسه ، حدوده المعقولة .

والآن بعد أن عرفنا ما هو النظام المدرسى ، وما هى وظيفته ، ننظر ما هى الوسائل التى توصل الأطفال الى ممارسته . فلايكفى ، في الحقيقة ،

نعرس ذلك الليل فيهم ، أن يفرض عليهم هذا النظام بالقوة ، أو أن يمتادوا عليه بطريقة آلية ، بل يجب أن يتكون عند الطفل شعور ذاتي بما للقاعدة من صفات تجعله يخضع لها عن طوعية . وذلك معناه أنه يجب أن يشعر بالسلطة الأخلاقية الكامنة في هذه القاعدة والتي تضي عليها الاحترام . وطاعة الطفل لا تكون أخلاقية حقا ، الا اذا كانت الصدى الخارجى لذلك الشعور الداخلى بوجوب احترام القاعدة . والآن كيف نبث في الطفل هذا الشعور ؟

ما دام المعلم هو الذى يشعر الطفل بمعنى القاعدة ، فالأمر اذن كله متوقف عليه . فالقاعدة لا تستمد سلطتها الا عن طريقه ، وعن طريق الفكرة التى يوحى بها الى الأطفال عن معنى السلطة . وعلى ذلك فالمسئلة تؤول في النهاية الى هذا السؤال : ما هى الشروط التى يجب أن تتوافر في المعلم حتى يستطيع أن يجعل السلطة الأخلاقية تشع من حوله ؟

من المؤكد أن هنالك بعض صفات فردية يجب توافرها . فيجب ، على وجه الخصوص ، أن يكون لدى المعلم تصميم في العزم وقوة في الارادة . اذ لما كان من الصفات الضرورية للمبدأ الأمر أن يقطع دابر كل شك وكل تردد ، فالقاعدة لا يمكن أن يكون لها طابع الازام في نظر الطفل ، اذا وجد في تطبيقها أى تردد ، أو اذا وجد أن من يضطلع بمهمة تربيته بها غير واثق دائما مما يجب أن تكون عليه .

ولكن هذه كلها شروط ثانوية . وأهم من هذا كله ، أن يشعر المعلم ، قبل كل شيء ، شعورا داخليا بحقيقة السلطة التى يجب أن ينقل معناها الى الأطفال ويشعرهم بها . فالسلطة قوة معنوية لا يستطيع المعلم أن يظهرها الا اذا امتلكها حقيقة . فمن أين تأتية هذه القوة ؟ أمن السلطة المادية التى يتسلح بها ومن الحق الذى يخول له في معاقبة التلاميذ أو مكافأتهم ؟ ولكن الخوف من العقاب شيء واحترام القاعدة شيء آخر . والعقاب لا تكون له صفة أو قيمة أخلاقية الا اذا اقتنع المذنب بأن العقاب الذى يوقع عليه عادل ، وهذا يتضمن ، في الواقع ، الاقتناع بأن السلطة التى توقع العقوبة سلطة شرعية عادلة . وعلى ذلك فالمعلم يجب ألا يستمد سلطته من الخارج أى من الخوف الذى يثيره في النفوس من فكرة العقاب ، بل يستمدها من شخصيته والسلطة الحقيقية لا تأتية الا من داخلية نفسه . فيجب اذن أن يعتقد اعتقادا

قويا ، لا فيما يتمتع به من صفات ذاتية عالية كالذكاء والارادة ، بل في رسالته وفي سمو هذه الرسالة . فالسلطة التي يصطنع بها موقف الواعظ وكلماته مصدرها فكرته عن سمو رسالته ؛ لأنه يتكلم باسم اله يشعر به في أعماق نفسه ويعتقد أنه أقرب اليه من هؤلاء الجماهير الذين يخاطبهم من عامة الناس . مثل هذا الشعور يصح بل يجب أن يكون لدى المعلم الذي يضطلع برسالة التعليم المدني . فهو أيضا يتكلم بلسان قوة أخلاقية عظيمة تفوق قوته ؛ وهو يتصل بها اتصالا مباشرا لا يتسنى للطفل ، اذ لا يشعر هذا الأخير بتلك القوة الا عن طريق المعلم . وكما أن الواعظ يعبر عن رسالة الله ، فكذلك المعلم يعبر عن الآراء الأخلاقية العظيمة التي تسود في عصره وفي وطنه . فاذا تعلق المعلم بهذه الآراء وشعر بما فيها من عظمة ، انتقلت السلطة الكامنة فيها بالضرورة اليه والى كل ما يصدر عنه من أقوال ، لأنه هو الذي يمثل هذه الآراء ويعبر عنها أمام الأطفال . وهذه السلطة التي تأتيه من مصدر غير ذاتي لا يدخل فيها غطرسة أو كبرياء أو ادعاء ؛ بل انها تقوم بأكملها على الاحترام الذي يكتنه لوظيفته أو لدعوته ، اذا جاز أن نسميها كذلك . هذا الاحترام ينتقل من ضميره ، عن طريق الأقوال والحركات الى ضمير الطفل فينطبع فيه . وليس معنى كلامي هذا أن يتخذ المعلم مظهرا دينيا في صوته وحركاته حين يلى على الأطفال واجبا أو يشرح لهم درسا . فما من حاجة لأن يعبر المعلم عن هذا الشعور دائما بالأفعال حتى ينتج ثمراته ؛ بل يكفي أن يظهر هذا الشعور ويتأكد في اللحظة المطلوبة ؛ وبالرغم من أنه قد يظل كامنا لا يظهر بطريقة سافرة تبعث على التحدى ، الا أنه ، مع ذلك ، يضاف على موقف المعلم ، بصفة عامة ، كثيرا من الجلال .

١٧٨

على أننا نجب من ناحية أخرى ، أن نوجه الأنظار الى الخطر الذي قد ينجم عن الدور الشخصي الذي يلعبه المعلم بتدخله على نطاق واسع في تكوين ذلك الشعور عند الطفل . فقد يخشى ، في الواقع ، أن يعتاد الطفل على أن يربط في ذهنه بين شخصية المعلم وبين فكرة القاعدة نفسها ، وعلى تصور النظام المدرسي في صورة حسية مبالغ فيها ، أي على أنه الأداة التي تعبر عن ارادة المعلم . وقد أحست الشعوب في جميع الأزمان بالرغبة في أن تصور لنفسها قوانين السلوك على أنها منبعثة عن ارادة شخصية مؤلهة .

وفهم الأشياء على هذا النحو يذهب بنا الى ناحية مضادة للهدف الذى نريد أن نبلغه . وذلك لأن القاعدة لا تصبح قاعدة اذا فقدت طابعها الاشخصى وتصورتها المقبول على نحو مخالف لطبيعتها . فواجب المعلم اذن هو أن يهتم بابرارها ، لا على أنها نتيجة جهوده الشخصية ، بل على أنها سلطة أخلاقية تنمو عليه ، وهو يمرر عنها ولا يخلقها . وواجبه كذلك أن يفهم الأطفال أن هذه القاعدة تفرض عليه كما تفرض عليهم ، وأنه لا يستطيع أن يلغىها أو يعدل فيها ، وأنه ملزم بتطبيقها لأنها تسيطر عليه وتلزمه كما تلزمهم . وبذلك الشرط وحده يستطيع أن يبعث فى نفوسهم ذلك الشعور الذى يعد ١٧٩ بل يجب أن يعد أساسا للشعور العام فى مجتمع ديمقراطى كمجتمعنا الحالى : ذلك الشعور هو احترام العدالة ، واحترام القانون العام الذى يستمد سلطته من تلك العمومية ذاتها . فمنذ اللحظة التى يرتفع فيها القانون عن أن يتجسد فى شخصية بعينها تصوره بصورة حية فى النفوس ، يصبح من الضرورى أن يفهمه الناس فى صورته العامة المجردة ، وأن يتعودوا على احترامه بهذه الصفة . أو ليس من الطبيعى أن تبقى السلطة العامة للقانون ، وأن يقدر لها الخلود وحدها دون غيرها فى مجتمع لم يعد يعترف بنفوذ بعض الطبقات أو بعض الأسر على غيرها ؟ ان هذه السلطة العامة اذا ضحفت فانها تهدد النظام الجمعى بأسره بالانهلال . ولا يصح أن نخفى عن أنفسنا - لسوء الحظ - أن فكرة كهذه ما زالت تصطدم بعادات قديمة متأصلة فى النفوس منذ قرون وأنها تحتاج لثقافة شاملة لكى تستطيع أن تغفل فى عقول الناس . ولا شك أن المدرسة تغفل واجبا أساسيا من واجباتها اذا هى لم تهتم بأداء هذا الواجب .

فرغنا حتى الآن من النظر فى طبيعة النظام المدرسى ، كما أتبعنا ذلك بالنظر فى الوسائل التى تمكنا من اشعار الطفل بفكرة السلطة الكامنة فى هذا النظام . وقد عاجلنا كلتا المسألتين دون أن ندخل فيها أية فكرة خاصة بالجزاءات التى تتعلق بالقاعدة . ومعنى ذلك اذن أن الجزاءات ليست لها تلك الأهمية البالغة التى كنا نعزوها اليها أحيانا فيما يتعلق بتكوين روح النظام . ولكن مادامت القواعد لا توجد بدون جزاءات تصاحبها ، فيجب بديها أن

تكون هنالك صلة بين فكرة القاعدة وفكرة الجزاء ، وأن تساعد هذه الأخيرة الأولى بطريقة ما على أداء وظيفتها . فما هي هذه الصلة ؟

للإجابة على هذا السؤال ، يجنب بنا أن نشرح على انقصال نوعي الجزاءات التي تتعلق بالقواعد المدرسية ، كما تتعلق أيضا بالقواعد الأخلاقية والتشريعية . وهذان النوعان هما العقوبات من ناحية والمكافآت من ناحية أخرى : وسنبداً بالنوع الأول ؛ فملهي وظيفة العقوبات المدرسية ؟

الدرس الحادى عشر

العقوبات المدرسية

١٨١ بعد أن وضعنا أهمية النظام المدرسى من الناحية الأخلاقية وفائدته فى طبع الطفل على احترام القاعدة العامة المجردة ، وتعميده على التحكم فى نفسه والسيطرة عليها ، بحثنا عن الوسائل والشروط التى يستطيع بها هذا النظام أن يحقق هدفه الأخلاقى الذى وجد من أجله . فلكى يخضع الطفل عن طواعية لما تأمر به القاعدة ، يجب أن يشمر بما لها صفات تبعث على احترامها ، أى أن يشمر بالسلطة الأخلاقية الكامنة فيها . ولما كان الطفل لا يعرف القاعدة الأخلاقية إلا عن طريق المعلم ، أى أن المعلم هو الذى يظهره على ما لها من قيمة ، فإن هذه القاعدة لا تستقى سلطتها إلا عن مصدر واحد هو المعلم نفسه . فإذا نظرنا الى الأفعال التى تأمر بها القاعدة ، فى ذاتها ، وجدنا أنها أفعال تبعث على الضجر والمضايقة ، وليس فيها ما يفرضها على الإرادة . فالنفوذ الذى تتمتع به القاعدة لا يأتيها إلا من الخارج وهى تتلقاه ، فعلا ، من المعلم إذا كان الأمر يتعلق بالقاعدة المدرسية . ولقد وجدنا أن المسألة قد انحصرت فى البحث عن المصدر الذى تأتى منه هذه السلطة الى المعلم نفسه ؛ ووجدنا أن المصدر الوحيد الذى يستقى منه المعلم هذه السلطة كامن فى ذاته ، أى فى الفكرة التى تملأ نفسه عن أهمية رسالته ، وفى المثال الأعلى الأخلاقى الذى يتعلق به ويحاول أن يستميل الأطنال للتعلق به . فمما يكسب كلام المرء السلطة والنفوذ ، قوة اقتناعه والثقة التى تملأ نفسه ، لا بحقيقة الآراء المجردة التى يعبر عنها فحسب ، بل على الأخص بالقيمة الأخلاقية لهذه الآراء . ذلك لأن السلطة الأخلاقية ، أى مجموعة الصفات التى ترتفع بنا عن مستوى فرديتنا الواقعية ، وعن مستوى المتوسط من نظائرها — هذه السلطة لا تأتىنا إلا من تعلقنا الوثيق واتصالنا الدائم بالحقيقة التى تسمو علينا وأعنى بها الحقيقة الأخلاقية . وقد تكون المظاهر

١٨٢

الخارجية للسلطة ناقصة ؛ ولكن الشعور الداخلى اذا كان ماثلا بقوة فانه يستطيع فى غالب الأحيان أن يصل الى النفوس ويؤثر فيها .

ولهذه الأسباب جميعا نستطيع أن نقول ، دون أن نجانب الحقيقة ، أن السلطة هى الصفة الأساسية للمعلم ؛ وليس ذلك لأنها تحقق النظام الخارجى فحسب بل لأن عليها تتوقف الحياة الأخلاقية فى الفصل . ومما لا شك فيه أن هذه السلطة التى يحملها المعلم فى نفسه نتيجة لشعوره برسالته ، وبعظمة هذه الرسالة — هذه السلطة قد تتضاعف بمجرد اتصاله بالأطفال وذلك بفضل ما يبعثه فى نفوسهم من الثقة والاحترام . فيزداد اعتقاده فى قيمة ما يفعل لأن هذا الاعتقاد يدعمه اعتقاد الأطفال فيه ، وثقتهم فيه تقوى وتزيد من ثقته فى نفسه . فكما أن رجل الدولة لا يستطيع أن يحكم شعبا الا اذا كان رأى العام الى جانبه ، فكذلك المعلم لا يستطيع أن يحكم فصلا الا اذا وضع الفصل ثقته فيه . هذا الشعور الجمعى الذى يسند المعلم انما هو ناتج عن السلطة الكامنة فى نفسه ؛ وشعور الأطفال بهذه السلطة هو الذى يعبر عن نفسه على هذا النحو . ونظرا لأن صداها يتجاوب فى نفوس هؤلاء الصغار الذين يتصل المعلم بهم ، فانها تعود اليه بعد ذلك متضخمة من تردد كل هذه الأصداء . وفى هذه الحالة ، يمكننا أن نقول ان النتيجة تؤثر فى السبب وتتضاعف من قوته . غير أن السلطة التى يمتلكها المعلم تظل على كل حال السبب الأول والمحرك الحقيقى لكل ما يصدر بعد ذلك من شعور بقيمة القاعدة ، ومهما كانت أهمية هذه الأصداء ، فانها لا تكون ، فى الحقيقة ، الا ظواهر ثانوية .

١٨٣ وهل بنا من حاجة لأن نؤكد أننا حين نتكلم عن سلطة المعلم، وعن ضرورة هذه السلطة ، فلسنا نفنى بأية حال أنه يجب أن يقود الفصل كما تقاد الكتيبة العسكرية ؟ نحن لا نكر ، فى الحقيقة ، أن من أشد ما يتعارض مع روح النظام هو أن نحاول اخفاءه وراء ستار من المرح الزائد عن الحد . ومما يغير من طبيعة هذا النظام ، أن نصوره ، كما أراد مونتني (Montaigne) هينا لينا . فالحياة ليست كلها لعبا ؛ ولذلك يجب أن يمد الطفل لتحمل المجهود والألم ؛ ومن الوبال عليه أن نجعله يعتقد أن كل شئ يمكن تحقيقه بطريق اللعب . ولكن الحياة الاجتماعية ، من جهة أخرى ، ليست حياة معسكرات ؛

وإذا كان من الواجب أن يعد الطفل لاستقبال حياة الجد فيجب ألا يغيب عن بالنا قط أن الأمر لا يمدو مرحلة الاعداد أو مرحلة التدريب المبدئي ، وأن الطفل ليس رجلا بالغا ولذا يجب أن نعامله وفقا لطبيعته بوصفه طفلا .
فسلطة المعلم يجب أن يخففها الحنان حتى لا يتحول الحزم الى نوع من القسوة أو الجفوة . وقد قلنا مرارا ان الواجب له مظهران : فهو في أحد جوانبه يتصف بالمظهر الأمر الحازم ، وفي الجانب الآخر يظهر على أنه جذاب مرغوب فيه . ويتغلب المظهر الثاني داخل نطاق الأسرة ، أما في المدرسة فإن الأمر على عكس ذلك ، اذ تزداد أهمية المظهر الأول . ولكن بالرغم من هذه الحقيقة يجب ألا تنسى أن البناء الخلقى للطفل لم يزل بعد واهيا مترنجا ، وأن مجابته ، في هذه الحالة ، بكل ما يحمل الواجب من معاني الحسونة والجد لا يعود عليه بأى فائدة .

ومهما يكن من أمر هذه المسألة ، فنحن نرى أن احترام النظام لا يرجع في أصله الى الخوف من الجزاءات التي تقع كل خرق للقاعدة . والحقيقة أن كل من له خبرة بالحياة المدرسية يعرف جيدا أن الفصل المحكم النظام لا يعاقب أفراده الا فيما ندر . فالعقاب وعدم النظام يسيران عادة جنبا الى جنب . وعلى ذلك فالجزاءات ليست لها تلك الأهمية البالغة التي كان يعزوها اليها أحيانا بعض أصحاب النظريات التربوية بالنسبة لحفظ النظام ، سواء أكان ذلك في المدرسة أو في الحياة . ومع ذلك فمن المؤكد ، من ناحية أخرى ، أن هناك بعض العلاقات الوثيقة بين فكرة القاعدة وفكرة العقوبات التي تقع كل خروج على القاعدة . ولا بد أن هناك أسبابا استدعت دائما وفي كل زمان وجود جزاءات تتعلق بالقواعد التي تحدد سلوك الطفل كما تتعلق أيضا بالقواعد التي تحدد سلوك الشخص البالغ . فما هي الصلة التي تربط هاتين الفكرتين احدهما بالأخرى ؟ أو بمعنى آخر ما هي الأسباب التي توجب العقاب ؟ هذا السؤال الذي يبدو بسيطا لأول وهلة قد اقترحت له حلول مختلفة جدا بلغت أحيانا في اختلافها الى حد التعارض فيما بينها . ولذا وجب علينا تحقيقا للفائدة العملية أن نستعرض هذه الحلول ، لأن الطريقة التي نوقع بها العقوبة تتوقف بطبيعة الحال على الفكرة التي نكونها عن العقوبة المدرسية ووظيفتها .

وأما في هذا الموضوع نظريتان :

فالعقوبة ، في نظر البعض ، مجرد وسيلة تحول دون الخروج على القاعدة .
والطفل يجب أن يعاقب — على حد قولهم — حتى لا يعود إلى العمل السيئ
وحتى يمنع الآخرون عن تقليده . فالمسألة إذن تنحصر في إيجاد ترابط وثيق
في أذهان الأطفال بين فكرة الخطأ وفكرة الألم الذي يكفي تخيله وخشية
احتماله في منع العودة إلى الفعل المحظور . ومعنى ذلك أن وظيفة العقاب
وقائية صرفة (Preventif) ، وأن هذه الفائدة الوقائية تتحقق كاملة بتأثير
الخوف الذي ينتج عن التهديد بالعقوبة .

ومن الأكيد أن العقاب قد يحدث إلى حد ما ذلك الأثر الذي يعزى إليه .
ونحن لا تفكر في أن ننفي دون دليل أن الخوف من العقوبة قد يؤثر على
إرادة بعض الأفراد تأثيرا يحقق الخير . ولكن هذا الخوف ليس السبب
الوحيد ولا حتى السبب الأساسي في وجود العقوبة . فإذا لم تكن العقوبة
تهدف إلا لهذا الغرض فإن النفع الذي تسديه يكون ذا أهمية ثانوية ؛
ونستطيع أن نتساءل ، في هذه الحالة ، عما إذا كان هذا النفع يعوض الأضرار
١٨٥ البالغة التي تترتب على العقوبة من نواح أخرى . والواقع أنه لما كانت
العقوبة لا تؤثر في الفرد إلا من الخارج ، فإنها لا تستطيع أن تصل إلى الحياة
الأخلاقية في مصدرها . وغاية ما تحققه هو أن تدرب الطفل تدريبا آليا على
تجنب بعض الأفعال ، وذلك في حدود سنينها بعد برهة . ولكنها لا تستطيع
أن تواجه الميل الذي يدفع الطفل إلى فعل سوء باثارة ميل مضاد له يدفعه
نحو فعل الخير . فارهاب الطفل حتى ولو كان ذا أثر فاجح لا يحقق بذاته
التقويم الأخلاقي . وعلى ذلك إذا كان العقاب لا وظيفة له سوى كبح
الرغبات السيئة عن طريق التخويف فإنه يصبح في نظرنا مجرد وسيلة لتحقيق
نظام قانوني خارجي ومادي ، أي وسيلة من وسائل القمع البوليسي ، ولا
يتسنى له بأي حال أن يصبح أداة لبعث الشعور الأخلاقي . وفضلا عن
ذلك ، فإنه حتى إذا اقتصرنا على هذه الناحية الخاصة فإن تأثير العقوبة فيها
جد محدود . فقد أوضح علماء الاجرام الايطاليون بأمثلة لا تعدع مجالا
للشك ، أن الفكرة التي طالما ردها البعض عن التأثير الوقائي للعقوبة فكرة
قد بالغ أصحابها فيها حتى تجاوزت حدود الحقيقة . ومن السهل أن ندرك

السبب الذى يحتم أن يكون هذا التأثير محدوداً • فمما لاشك فيه أن العقاب يسبب الألم ؛ واحتمال وقوع هذا الألم يدخل فى حنiban الفاعل ويردده ضميره قبل أن يقدم على فعلته • ولكن هناك نوعا آخر من الألم يحس به المرء أيضا حين يحد من شهواته ويجبر نفسه على أداء الواجب • ففكرة الواجب تتضمن نوعا من الحرمان والتضحية وانكار الذات ؛ وفى ذلك ما يكلف المرء عنتا ، خصوصا اذا لم يكن يميل بطبيعته الى أداء الواجب • وعلى ذلك ، فلماذا فترض تغلب الخوف من الألم الأول (أى الألم الذى يتصل بالعقوبة) ؟ ان كل شيء يؤكد ، على العكس ، أن هذا الألم — الذى يظل بعيد الوقوع والذى يأمل المرء فى تجنبه اذا ساعدته على ذلك ظروفه وملايسات عديدة — لا ترجح كفته بجانب الألم المحقق الذى يفرضه المرء على نفسه حين يقاوم الاغراء الحاضر وحين يتنعد عن اللذة العاجلة •

١٨٦ ونستطيع أن نقول بوجه عام ان العقوبة هى ما تنطوى عليه المهنة من مخاطرة بالنسبة لمخترف الجريمة • وهناك كثير من المهن الأخرى يبرز فيها عنصر الخطر بشكل أوضح ، ومع ذلك فان هذه المهن تجد من يقبل على احترافها دون أدنى صعوبة • فالمعدنون والعمال فى الصناعات الخطرة وصيادو ايسلندة وغيرهم ، لم يقعدهم عن مزاوله مهنتهم ما شاهدوه من أمثلة عديدة عن زملائهم أو من سبقوهم فى المهنة الذين لقوا حتفهم أو أصابهم المرض • وهم عادة يفضلون التعرض لخطر بالغ محقق على العدول عن المهنة أو نوع النشاط الذى يحبونه • فلماذا اذن تكون المخاطرة التى يقدم عليها المجرم ، من حيث تعرضه للعقوبة ، سببا فى منعه عن السير وراء نزواته ؟ ان الخوف من العقاب قد يستطيع بلا شك أن يوقف من لم تتكون عندهم النزعة نحو الاجرام ، أى أصحاب النفوس الضعيفة الذين يترددون ويتأرجحون فى اختيار أحد اتجاهين • ولكن تأثيره يقف عند هذا الحد ولا يتعدى هؤلاء •

ونستطيع أن نؤكد أن ما قلناه عن المجرم البالغ ينطبق بحذافيره على من نستطيع أن نسميه بالمجرم المدرسى • فاذا كان الكسل الطبيعى لا يقابله من ناحية الطفل إلا احتمال توقيع العقوبة فمن المؤكد أن تغلب النزعة الى الكسل بسهولة على الخوف من العقوبة فى معظم الحالات • وعلى ذلك فلو

كان سبب وجود العقوبات المدرسية يقتصر على منع حدوث بعض المخالفات ، فإن الخدمات التي تؤديها لنا من هذه الناحية ، لا تتناسب قط مع المكان الذي تحتله وظلت تحتله دائماً في جميع الأنظمة التربوية ؛ وخاصة إذا أدخلنا في حسابنا ما يكلفه توقيع العقوبة من ضياع في الجهود وتبذير في الوقت وما عسى أن يثيره ، علاوة على ذلك ، في نفس الطفل من المشاعر السيئة .

وهناك فوق ذلك حقيقة ثبت لنا أن العقوبة لا بد أن تكون لها وظيفة أخرى . فنحن نعرف جيداً أن العقاب لا بد أن يكون مناسباً لما يرتكب من أخطاء . ولا يقبل الضمير الأخلاقي — سواء أكان ذلك في المدرسة أو في الحياة الواقعية — أن تتساوى الجزاءات التي توقع على أخطاء غير متساوية أو العكس . فإذا كان العقاب لا غرض له — حسب ما يدعى أصحاب النظرية التي نخبرها الآن — الا منع وقوع الفعل المحظور وذلك ١٨٧٠ بالحد من النزوع نحو اقترافه عن طريق التهديد ، وجب أن تتناسب العقوبة مع شدة هذا النزوع لا مع خطورة الخطأ الذي اقترفه . ولا شك أن النزوع الى اقتراف الأخطاء الصغيرة التي يجمع الناس على أنها تافهة قد يفوق في شدته وقوته الميل الى اقتراف الأخطاء المدرسية الكبيرة . فالقليل جداً من الأطفال مثلاً هم الذين تتكون عندهم النزعة القوية الى الثورة العنيفة ضد المعلم أو الى اهاتته في وجهه أو الى ازالة الضرر بزملائهم . وبالعكس من ذلك نجد كثيرين ممن يميلون الى اهمال الدرس أو الى عدم الالتفات اليه . . . ومع ذلك فلا يمكن أن يدور بخلدنا أن نعاقب الاهمال البسيط ، حتى ولو حدث دائماً وبشكل منتظم ، بعقوبة أشد من عقوبة الثورة العنيفة . فالعقوبة اذا انعدم فيها التناسب على هذا النحو كانت غير عادلة بالنسبة للمذنب مما قد يدفعه الى الثورة على المعلم وعلى النظام الأخلاقي الذي يمثلته . . . وحينئذ اذا كان من المحتم أن تكون العقوبة عادلة أى متناسبة مع خطورة الذنب الذي اقترف فمعنى ذلك أن الارهاب ليس بهدفه الوحيد . والعلاقة التي تربطها بالقيمة الأخلاقية الذي تمنع حدوثه ، خير شاهد على أن لها وظيفة أخرى غير الارهاب .

وهناك مدرسة أخرى من الأخلاقيين يتعارض رأيها في العقوبة مع رأي

المدرسة السالفة الذكر . فهي ترى أن وظيفة العقوبة ليست في منع العودة الى ارتكاب الخطأ وانما في محو آثار هذا الخطأ . والعقوبة — في نظرهم — لها في ذاتها تأثير يزيل ما لحق بالضمير الأخلاقي من ضرر نتيجة لارتكاب الخطأ . فالعقاب واجب — كما يقولون — لا لغرض الارهاب ، بل لاصلاح الخطأ الذي نجم عن خرق القاعدة والنتائج التي ترتبت عليه . ويقول مسيو « جانيه Janet » « ان العقاب لا يصح أن يقتصر على التهديد الذي يحقق تنفيذ القانون ، بل يجب أن تكون غايته الاصلاح والتكفير الذي يكفل تصحيح الوضع الذي ترتب على خرق القانون » . فالعقوبة ، حين نفهمها على هذا النحو ، تكون بمثابة عمل مضاد للجرم (Un Contre-débit) يحو أثر الجرم نفسه ويعيد الأمور الى وضعها الطبيعي ؛ وأثرها لا ينصب على المستقبل بل على الماضي ، اذ أن هذا الماضي بفضل العقوبة يصبح كأن لم يكن . واذا كان الخطأ قد عكر صفو النظام فان العقوبة تعيد النظام الى حالته الأولى وتكفل له هيئته . ولكن كيف تصل العقوبة الى تحقيق هذا الغرض ؟ انها تصل اليه عن طريق الألم الذي يتضمنه تطبيق العقوبة . ويقول المؤلف نفسه : « ان النظام الذي اتهمت حرمة ارادة ثائرة يعود الى نصابه عن طريق الألم الذي يكون نتيجة للخطأ الذي ارتكبه » . فالأذى الذي يلحق بالمذنب هو الذي يكفل اصلاح الخطأ الذي أحدثه ، وهو يصلحه لأنه يكفر عنه . فالعقوبة في أساسها نوع من التكفير . واذا نظرنا الى المسألة على هذا الوضع ، سهل علينا تفسير ما هناك من تناسب بين درجة العقاب ومقدار الجرم . فلكي يستطيع العقاب محو الجرم واحداث التوازن يجب أن يكون مساويا له ، ويجب بالضرورة أن تزيد شدته كلما تضاعف الضرر لأن وظيفته هي محو ما ترتب على هذا الضرر من نتائج .

وقد اعترض على هذه النظرية ، بحق ، بأن المبدأ الذي تركز عليه سخيـف ولا يقبله العقل . فقل ان العقاب في ذاته ، وفي جميع الحالات نوع من الأذى أو الضرر . فكيف يعقل اذن أن يكون الأذى الذي يلحق بالمذنب سببا في تعويض أو محو الأذى الذي أحدثه ؟ ان الأذى الأول يضاف الى الأذى الثاني ولكنه لا يزيله . ولا نستطيع أن نحقق بهذه

الطريقة الا توازنا زائفا . ويكون مثلنا - على حد قول جويو (Guyau)
مثل الطبيب الذى يريد أن يعالج ذراعا مريضا فيبدأ ببتير الذراع الآخر .
وجملة القول ان العقوبة اذا فهمت على أنها تكفير ، لا تكون الا محاولة
لاحياء قانون القصاص القديم الذى يقضى أن يوقع على المجرم النقص أو
الضرر نفسه الذى أحدثه فى المعتدى عليه (La loi du talion) ؛
وقانون القصاص هذا - كما يقول الكثيرون - لم يعد يقبله الضمير
الأخلاقي فى زماننا الحاضر .

ومع ذلك ، فان فى هذه النظرية ما يستحق أن نبقى عليه . فمما يجب
الاحتفاظ به منها ، مبدأ أن العقوبة تحو ، أو على الأقل تصلح الخطأ على
قدر الامكان . ولكن هذه القوة الاصلاحية ، لا تنبعث من الألم الذى
يتضمنه العقاب ؛ لأن الألم شر ومن السخف ، بداهة ، أن يستطيع الشر
محو شر آخر أو تعويضه . والحقيقة أن قيمة العقوبة لا تكمن فى الألم
الذى تحدثه . والدور الذى يلعبه الألم فى قمع الشر أقل بكثير مما تتصوره .
١٨٩ وحكمة العقوبة أو القصاص تكمن فى شيء آخر .

ولكى نفهم كيف يمكن للعقوبة أن تموض الخطأ ؟ يجب أن ننظر أولا
فى تحديد الحدس الخلقى الذى يحدثه ذلك الخطأ والذى يتعين علينا أن
نربأه أو نزيل أثره .

فالسلطة الأخلاقية كما يفهمها الطفل ، وكما يفهمها كذلك الشخص البالغ ،
فكرة يحددها رأى العام ، وهى تستمد كل قوتها من ذلك الرأى العام .
وعلى ذلك فان ما يضمنى على القاعدة الخلقية طابع السلطة فى المدرسة ، هو
شعور التلاميذ بالنسبة لهذه القاعدة ، وطريقة تصورهم لها على أنها شيء
مقدس لا تنتهك حرمة ولا تمتد اليه يد بسوء . وكل ما من شأنه أن يضعف
هذا الشعور ، ويؤدى بالأطفال الى الاعتقاد بأن هذه الحرمة ليست حقيقية ،
لابد أن يصيب النظام المدرسى فى الصميم . وبقدر ما تنتهك حرمة القاعدة
تسقط هيبتها من النفوس ، فالشيء المقدس حين تنتهك حرمة يزول عنه
طابع القداسة ، اذا لم يجد جديد من شأنه أن يعيد اليه طبيعته الأولى .
والمرء لا يؤمن بكائن مقدس اذا امتدت اليه يد الرعاع بسوء دون أن تنال
قصاصها . وعلى ذلك ، فكل انتهاك للقاعدة الخلقية يساهم بنصيب فى

اضعاف ثقة التلاميذ بالطابع المقدس للقاعدة ، اذ أن ما يجعلهم يخضعون لهذه القاعدة ، هو أنهم يعترفون بنفوذها . وينظرون اليها على أنها قوة أخلاقية يقاس نشاطها بقدر ما لها من تأثير على النفوس . واذا نظروا من حولهم فوجدوا أن الجميع يدينون لها بالطاعة . فانها تبدو في أعينهم في منتهى القوة وذلك تبعاً للتأثير التي تحدثها بالذات . واذا وجدوا على العكس ، أن ارادة الآخرين تتصلص منها بسهولة ، فلن يلبثوا أن يشعروا بضعفها وبعدم تأثيرها . وهنا يكمن الضرر الحقيقي الذي يحدثه الخطأ الخلقى . فالخطأ الخلقى يطيح بثقة الطفل في سلطة القانون المدرسى ، كما أنه يطيح بثقة البالغ في سلطة القانون الأخلاقى ، وتكون نتيجة ذلك أنه يضعف حقيقة هذه السلطة . وبالاختصار فان التعدى على قواعد الأخلاق ١٩٠ يؤدي الى اضعاف الحاسة الخلقية اذا لم يحدث ما يؤدي الى ازالة آثار ذلك التعدى - وكل عمل خارج عن النظام يضعف روح النظام . فما الذى يجب عمله لتلافي الضرر الذى يحدث على هذا النحو ؟ يجب أن يؤكد القانون الذى انتهكت حرمة أنه هو القانون وأنه بالرغم مما حدث فى الظاهر لم يفقد شيئاً من قوته ، ولا من سلطته حتى بعد ما حدث من انكاره . أو بعبارة أخرى ، يجب أن يؤكد القانون ذاتيته ازاء ما وقع من اهانة ، وأن يكون له رد فعل ونشاط يعادل نشاط الهجوم الذى وقع عليه . والعقوبة ليست شيئاً آخر غير هذا النشاط الذى يسترد به القانون هيئته .

وصحيح أنى حين أتكلم عن القانون الذى يؤكد ذاتيته ، ويحدث رد فعل ، أظهر بمظهر من يحاول اعطاء الأشياء التجريدية صورة الحقائق الواقعية . ولكن الواقع أن ما قلته الآن يمكن أن يترجم بسهولة فى تعبيرات حسية . فمن المؤكد أن القاعدة ليست هى التى تحدث رد الفعل ، ولا هى التى تؤكد ذاتيتها بنفسها ؛ ولكنها تحدث رد الفعل وتؤكد ذاتيتها عن طريق من يمثلها ويتكلم باسمها ، أى عن طريق المعلم . فنحن نفرق ، دون ريب ، أن الطفل اذا كان يؤمن بالقاعدة ، فما ذلك الا لأنه يؤمن بعمله . وهو يحترمها لأن معلمه يؤكد لها صفة الاحترام ويحترمها هو نفسه . ولكن اذا ترك المعلم أى خرق للقاعدة دون أن يتدخل ، فان تساهله على

هذا النحو ، يؤول كما لو كان دليلا على أنه لم يعد يؤمن بها بالقوة نفسها ، وعلى أنه لم يعد يشعر بما لها من صفة الاحترام بالدرجة نفسها التي كان يشعر بها من قبل . وعلى هذا القياس ، يتوقف الطفل عن الايمان بالقاعدة . فان مجرد الشك الذي يلوح في الظاهر عند المدرس ، لا يلبث أن يؤدي الى الشك الحقيقي عند الطفل ؛ ومتى تولد الشك عند هذا الأخير فانه يقوض النظام المدرسي من أساسه . ولذلك يجب أن يظهر المدرس ، ازاء كل خرق للقاعدة ، وبطريقة ليس فيها أى لبس ، أن شعوره لم يتغير ، وأن له دائما القوة نفسها ، وأن القاعدة في نظره ، هي دائما القاعدة ، وأنها لم تفقد شيئا من هيبتها ، وأنها تتمتع دائما بالاحترام نفسه في النفوس ، بالرغم من الاهانة التي لحقت بها . ولكي يصل الى ذلك يجب أن يكون لومه واضحا على ما اقترف من ذنب ، وأن يستهجنه بحزم . وهذا الاستهجان الحازم هو أهم ما تتألف منه العقوبة .

وهكذا نرى أن الوظيفة الأساسية للعقوبة ليست في جعل المخطيء يكفر عن خطئه عن طريق ما يناله من الألم ، ولا في ارباب من تحدثهم أنفسهم بأن يحذو حذوه بطريق العدوى ، وانما وظيفتها أن تعيد الطمأنينة الى الضمائر التي لا بد أن يكون قد هزها وزعزع ثقتها خرق القاعدة وذلك دون أن تشمر ، وأن تبين لتلك الضمائر أن هذه الثقة يجب أن تظل دائما . وفي حالة المدرسة بصفة خاصة تكون وظيفة العقوبة أن تشمر التلاميذ بأن المدرس يظل على احترامه للقاعدة التي تلقوها عنه . وعلى ذلك فالعقوبة تلعب دورا هاما في سير الأخلاق المدرسية . ومن الأكيد - كما بينا فيما سبق - أن النظام لا يستمد سلطته من العقوبة ، ولكن العقوبة هي التي تحول دون أن يفقد النظام تلك السلطة، هذه السلطة التي تتلاشى تدريجيا اذا ظلت الحوادث التي تنتهك هذا النظام بدون عقوبة - فمن الحق اذن أن يقال ان العقوبة تعوض أو تزيل الضرر الذي ينتج عن اقتراف الائم . ولكننا نرى أن ذلك التعويض لا يكمن في الألم الذي يتحملة المذنب . فليس تألم الطفل هو الذي يهمننا ، وانما الذي يهمننا أن يكون ما اقترفه من ذنب موضع الاستهجان الشديد . وعامل الاصلاح وحده هو اللوم الذي يقع على السلوك الخاطئ . وقد يحدث اللوم ألما لمن يقع عليه ،

وذلك أمر لا يمكن تجنبه تقريبا . لأن لوم الفعل يتضمن لوم الفاعل .
وليست هناك الا طريقة واحدة تظهر بها لومنا لأى شخص : وهى أن نعامله
بطريقة مغايرة للطريقة التى نعامل بها الأشخاص الذين قدرهم . ولهذا
السبب فإن العقوبة تتضمن بالضرورة معاملة قاسية ، أى مؤلمة لمن توقع عليه
ولكن هذا الألم ليس الا صدى للعقوبة ، وهو ليس بأى حال عنصرها
الأساسى . بل انه فقط العلامة الخارجية التى تترجم عن الشعور الذى يجب
أن يتأكد بازاء ما اقترف من اثم . وهذا الشعور نفسه ، لا العلامة الخارجية
التي تشكل بها ، هو الذى يربأ الصدع الأخلاقى الذى تتج عن الخطأ .
وعلى ذلك فالمعاملة القاسية ليس لها ما يبررها الا فى حالة الضرورة القصوى
حتى لا يدع استهجان الفعل مجالا لأى شك . واذا كان الألم هو كل
ما تتضمنه العقوبة حين كانت وظيفتها الأساسية هى الارهاب أو التكفير ،
فانا نرى أنه ليس فى الحقيقة الا عنصرا ثانويا ، يمكن فى بعض الحالات ألا
يكون له وجود . وليست العقوبة فى المدرسة أو العقوبة الحقيقية فى الحياة
المدينة ، مما يؤلم حقا تلك النفوس التى طبعت على خرق القانون . ولكن
ذلك لم يمنع من أن تحتفظ تلك العقوبات بكامل قيمتها وبمشروعية وجودها .
وانشاء نظام لتدرج العقوبات ليس معناه أن تتخيل مجموعة من وسائل
التعذيب فى تدريجها . وحسبى الآن أنى أشرت الى الفكرة (الحقيقية
للعقوبة) ، وسرى فيما بعد نتائجها العملية .

والآن وقد عرفنا ما فائدة العقوبة ، وما هى وظيفتها ، فلننظر فيما يجب
أن تكون عليه حتى تتحقق الغاية منها .

هناك نظرية ما زال لها حتى اليوم عدد هام من الأنصار وهى تقول بأن
العقوبة يجب أن تقتصر على ترك الاثم المقترب يحدث نتائجها الطبيعية .
وقيل ان روسو هو الذى بنى هذه النظرية . ونحن نجد فى الواقع ، فى
كتابه « اميل - الجزء الثانى » بعض فقرات يبدو أنها تتفق مع هذا المبدأ .
اذ يقول : « لا يصح مطلقا أن نوقع العقوبة على الأطفال على أنها عقوبة ،
بل يجب أن تصل اليهم هذه العقوبة دائما على أنها النتيجة الطبيعية لما
اقترفوه من أفعال سيئة » . ويقول فى موضع آخر : « احرصوا على أن
يظل الطفل خاضعا لحكم الأشياء وحدها ، فانكم بذلك تسيرون وفق النظام

الحقيقى للتربية • فاذا كسر (اميل) زجاج عرقته ، قلنكتف بألا نصلح الحسارة التى تسبب فيها ، وسيجعله برد الليل يمرض بالزكام ، ويكون فى ذلك عقابه » • ولكن روسو لا يوصى بهذه الطريقة الا فى خلال المرحلة الأولى للطفولة ، أى حتى سن الثانية عشرة • وإذا كان يجدها صالحة للتطبيق فى تلك الفترة ، فذلك لأن الحياة الخلقية ، فى نظره ، لا تبدأ الا بعد تلك السن • فالطفل ، حتى ذلك الحين ، شأنه فى ذلك شأن الإنسان فى أصل نشأته ، لا يدرك معنى أية فكرة أخلاقية ، ويعيش ، كالحیوان ، عيشة مادية صرفة • والمشاهد أن الحيوانات لا تخضع لنظام من العقوبات المصطنعة ، بل انها تنظم حياتها تحت حكم الظروف ، ولا تتلقى من دروس الا ما تكتسبه باستجربة • ولما كان الطفل يعيش عيشة « حيوانية » صرفة ، فهو ذاته فى غير حاجة لنظام آخر • واخضاعه لوسائل قهرية ، فيه خرق لنظام الطبيعة • ولكنه ، عند ما يبلغ الثانية عشرة من عمره ، يبدأ حياة جديدة ، وحينئذ يصبح من الضرورة ايجاد روح الخضوع للنظام بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة « ففى هذه المرحلة يقترب الطفل تدريجيا من المعانى الخلقية التى تميز الخير من الشر • وقد كان حتى ذلك الحين لا يعرف من القوانين الا القانون الذى تحتته الضرورة • أما الآن فانه يزن الأمور بمقدار نفعها (وذلك من سن الثانية عشرة الى الخامسة عشرة) ، وبعد ذلك يصل الى تقدير الملائم والخير (أى بعد أن يتخطى الخامسة عشرة) » •

وهكذا نرى أن طريقة ردود الأفعال الطبيعية لا تنطبق ، فى نظر روسو ، الا على مرحلة التربية الطبيعية الصرفة : وما أن تبدأ التربية الأخلاقية بعناها الصحيح حتى يتعين تغيير المتهج وتدخل المربي بطريقة مباشرة •

ولم تطبق هذه النظرية تطبيقا شاملا فى جميع مراحل التربية الا لدى سبنسر • واليكم الأساس الذى أقام عليه فكرته : « يقول سبنسر انه مهما اختلف الغرض الذى نبدأ منه فان كل نظرية أخلاقية تؤيد أن السلوك الذى تكون نتائجه المباشرة والبعيدة خيرة فى جملتها ، يعد سلوكا طيبا ، على حين أن السلوك ، الذى تكون نتائجه المباشرة والبعيدة الضارة فى جملتها ، يعد سلوكا رديئا • فالقياس الذى يقيس به الناس سلوكهم فى النهاية ، هو السعادة أو الشقاء الذى يحدثه هذا السلوك • ونحن نعد الادمان على

١٩٤ المسكرات سلوكا رديئا لأن الانهيار الجسماني وما يصحبه من أضرار تحقيق بالمدمن وأسرته ، هي النتائج التي تترتب على هذا السلوك . وإذا كانت السرقة تدخل من السرور على من يفقد متاعه بقدر ما تدخل على السارق ، لما دخلت في قائمة الأعمال الاجرامية » . فإذا كنا نوافق على ذلك ، فليس من الضروري الاستعانة بنظام مصطنع للعقوبات لكي تقوم الطفل أخلاقيا . وما علينا الا أن نترك الأمور تجري مجراها الطبيعي . فالسلوك اذا كان خبيثا ، فسينتج عنه رد فعل أليم للفاعل وفي ذلك ما ينبهه الى خطئه ؛ كما أن تذكر هذا الألم يمنعه من العودة الى فعلته في المستقبل . وفي هذه الحالة يكون واجب المعلم فيما يتعلق بالعقوبة سهلا للغاية : اذ يكفي أن يبعد كل تدخل مصطنع حتى يشعر الطفل شعورا واضحا بالنتائج الطبيعية لسلوكه . ثم يضيف سنسر بعد ذلك ، أن هذه الطريقة تفضل الوسائل الأخرى المتبعة عادة بعزتين : فهي أولا تزود المزاج الخلقى للطفل بأساس أكثر متانة . اذ أننا نكون أكثر تأكدا بأن تصرفنا سيكون كما يجب في الحياة ، حين ندرك النتائج الطيبة والخبيثة لأفعالنا ، منا حين نعلن سلوكنا على سلطان الآخرين ولا شك أن الطفل حين يقدم على أمر أو يحجم عنه لكي يتجنب العقاب المصطنع ، فانه يتصرف بدون أن يدرك المغزى الحقيقي لتصرفه ، بل يكون الباعث الوحيد لهذا التصرف هو احترامه للسلطة . ولذلك فقد يخشى ، حين يأتي الوقت الذي تصبح فيه هذه السلطة عدية التأثير ، أى حين يصل الطفل الى سن الرشد ، أن يصبح في حالة لا تمكنه من أن يسلك السلوك الطيب من تلقاء نفسه . أما الميزة الثانية فهي أنه لما كان العقاب يأتي عن طريق الأشياء أى لما كان نتيجة طبيعية وضرورية للسلوك ، فان الطفل لا يستطيع أن ينحى باللائمة فيه على أحد ، ولا يستطيع أن يشكو فيه الا نفسه . وبذلك تتجنب فورات الغضب وهذه الحركات المريرة التي كثيرا ما تباعد بين الآباء والأبناء ، وبين المعلمين والتلاميذ وتفسد ما بينهم من علاقات .

١٩٥ والعقوبة الشخصية لا تتضمن مثل هذه الأخطار وعلى ذلك فما علينا ، بدلا من أن نتدخل ، الا أن ننتظر حتى يحدث الفعل المحظور نتائجه . فإذا كان الطفل لا يستعد مطلقا للخروج الى النزهة في ساعاتها المحددة ، فلنخرج

وتركه . واذا كان يفسد حاجياته بسرعة ، فلنحجم عن استبدالها بغيرها .
واذا كان يرفض تنظيم لعبه ، فلننظمها بدلا عنه ، على ألا نيسر له الوصول
اليها اذا أراد اللعب بها في وقت آخر وهكذا ...

تلك هى طريقة سنسر . وقبل أن تفند المبدأ الذى تقوم عليه قد يكون
من المفيد أن نلاحظ أن الفوائد التى ننزوها الى هذه الطريقة ليست مؤكدة ،
ان لم تكن وهمية . فقد قيل ان الطفل لا يستطيع أن يقضب من والديه أو
من معلميه بسبب عقوبات ليس لهم يد فيها ، ولكن ذلك أمر يفترض أن
يكون الطفل فى حالة تمكنه من فهم التجربة التى وقع فريسة لها فهما صحيحا .
وذلك فى الحقيقة ليس ممكنا الا اذا بلغ الطفل درجة معينة من الثقافة العقلية .
فقد يحدث فى الواقع أن تكون الصلة بين الظاهرة وسببها شديدة الوضوح
وظاهرة للعيان ولكنها تخفى على الأنظار التى لم تتدرب على ملاحظتها .
فالطفل الذى يفرط فى الأكل قد يصاب بعسر هضم ، فيُسمر بالأم ويعرف
جيذا أنه يتألم . ولكن من أين جاءه هذا الألم ؟ تلك مسألة لا يستطيع
البائع نفسه ، فى حالات مماثلة ، أن يصل فيها الى جواب فى التو واللحظة
ولنجد النظرة العابرة . فهناك تفسيرات كثيرة مختلفة ، ويمكن أن يفسر بها
مصدر ذلك الألم . واذا كان الأمر يختلط على الكبير ، فانه ادعى لأن يختلط
على الصغير ، وذلك لأن عدم الخبرة لا تمكنه من تفسير الأشياء بأسبابها .
والبدائى لا يدور بخلد ، أن يعزو الحوادث المنفصلة التى تصيبه الى ضرورة
القوانين الطبيعية ، وذلك لسبب وجيه وهو أنه لا يعرف ما هو القانون
الطبيعى . وهو يعزو المرض الذى يتألم منه ، أو موت أحد أقاربه ، لا الى
سبب موضوعى أو لا شخصى ولكن الى فعل ساحر أو عدو يعتقد أنه يكرهه
وكذلك الطفل فهو للأسباب نفسها يميل كل الميل الى تعليل الأشياء بالطريقة
نفسها . فهو لا يتردد فى أن يعزو الحوادث الصغيرة التى تنتابه الى الأشخاص
الذين يحيطون به ، على حين يكون هو وحده فى الواقع المسئول الوحيد
عن حدوثها . وعلى ذلك فمن المستبعد أن تكون طريقة سنسر هذه ،
وسيلة أكيدة فى منع العواطف السيئة التى نريد تجنبها . ومن جهة أخرى ،
لما كان تأويل التجربة ليس بالأمر الهين ولما كان هذا التأويل يترك مجالا كبيرا

للحكم التمسنى ، فمن المستحيل أن نعتد على التجربة في تعليم الطفل كيف يسلك في الحياة . وفي الحقيقة ، نجد أن سنسر نفسه لا يكتفى بتأثير التجربة ويخالف القاعدة التي وضعها حين يجعل الآباء يتدخلون خفية وحين يعمد الى عقوبات حقيقية يحجبها نقاب شفاف فعند ما ترك الطفل لعبه في حالة فوضى ، سحبها منه الوالدان بحجة تنظيمها ولكن ليس الحرمان الذي فرض على الطفل في هذه الحالة عقابا حقيقيا ، يصطبغ تماما بالصبغة المصطنعة ، اذ أننا لو طبقنا مبدأ ترك الأشياء حتى تحدث نتائجها الطبيعية ، لما خرجت اللعب بنفسها عن متناول الطفل ولبقيت في مكانها على حالها من الفوضى كما تركها الطفل ، دون أن يسبب ذلك أدنى مضايقة له .

ولكن لنرجع الى الأساس ذاته التي تقوم عليه هذه النظرية : يقول سنسر ان السلوك السيء هو السلوك الذي ترتب عليه نتائج سيئة بالنسبة للطفل أو لمن يحيطون به أو لكلا الطرفين معا ؟ وهذه النتائج بالذات هي التي تفسر تحريم هذا السلوك . فالطفل الذي يشعر بضرر هذه النتائج ، يعرف اذن لم يتحتم عليه أن يتعد عن هذا السلوك . واذا كان هو نفسه الذي يصيبه الضرر مباشرة ، فإن الألم الذي يحس به سرعان ما ينبهه الى خطئه ، أما اذا أصاب الضرر من يحيطون به ، فانه يلاحظ رد الفعل ، وهو ليس أقل دلالة مما قد يصيبه . ولكي لا نطيل الجدل بلا فائدة ، نعلن قبول هذا المبدأ بالرغم مما يثيره من تحفظات هامة . اذ أننا نستطيع ، في الواقع ، أن نقول بصفة عامة — على الأقل — ان كل عمل سيء يؤدي دائما الى نتائج سيئة . غير أنه ليس من الضروري أن تكون هذه النتائج دائما ذات طبيعة تمكن الطفل من ادراكها . فغالبا ما تحدث هذه النتائج بعيدا عن مدى نظره ، بعيدا عن هذه الدائرة الصغيرة ، وعن هذا العالم الصغير الذي يعيش فيه ، والذي لا يستطيع نظره أن يتخطاه . فكيف نستطيع في مثل هذه الحالات أن نشعره بتلك النتائج ؟ فالطفل مثلا يتعين عليه أن يحترم أباه ، ولكن لما ذا ؟ ذلك لأن احترام السلطة الأبوية — وذلك بطبيعة الحال في الحدود التي تكون فيها هذه السلطة مشروعة — ضروري لحفظ النظام وحفظ الروح العائلية ، ومن جهة أخرى فان أى ضعف يتاب الروح العائلية يكون له

تتأج خطيرة على حيوية الجماعة بأكملها . وذلك هو ما يحدو بالجماعة لأن تجعل من الاحترام البنوى واجبا مقدسا تفرضه على الطفل . ولكن أنى الطفل أن يدرك كل هذه النتائج البعيدة التى تترتب على سلوكه السيئ ، كيف يتسنى له أن يفهم أنه بعدمطاعته يشترك فى هدم أحد القواعد الأساسية التى يقوم عليها النظام الاجتماعى ؟ ان البالغ نفسه قد لا يتمكن فى كثير من الحالات من ادراك هذا الأمر . وذلك لأن الأخلاق ليست من السهولة بقدر ما يتخيل سبنسر . فاذا كانت الأخلاق قد وجدت لتنظيم العلاقات الاجتماعية فى مجتمعات بلغت من التركيب حدا كبيرا كما هو الحال فى مجتمعاتنا الحالية ، فلا بد أن تكون هى ذاتها ظواهر مركبة . والأفعال التى نستجنىها تستمد هذه الصفة من النتائج المختلفة التى يتردد صداها فى أنحاء تلك المنظمات الاجتماعية الواسعة ، وهذه النتائج لا يمكن أن ترى بالعين المجردة ، ولكن العلم وحده هو الذى يصل الى كشفها تدريجيا بفضل وسائله الخاصة والطرق التى يستخدمها فى جمع المعلومات . ويبدو تعذر تطبيق مبدأ سبنسر هذا بصورة واضحة فى شئون الأخلاق المدرسية على الأخص . فالواقع أن الجانب الأكبر من الالتزامات التى يخضع لها التلميذ لا تظهر غايتها فى ذاتها ، ولا تلوح هذه الغاية حتى بالنسبة لمستقبل قريب ، اذ أنها عبارة عن تدريبات بسيطة تهدف الى اعداد الطفل للحياة التى يخوض غمارها عند ما يبلغ سن الرشد . فاذا كنا نطلب اليه أن يجتهد وألا يتقاد للكسل أو لميله الطبيعى نحو اللهو ، فليس الغرض من ذلك هو مجرد الوصول به الى تقديم واجبات مدرسية جيدة ، تشرف المعلم كما تشرف الفصل ، بل لكى يكتسب الثقافة الحلقية التى يستخدمها فى المستقبل ، ولكى يتعود على بذل المجهود الذى لا بد من بذله اذا أراد المرء أن يشق طريقه فى المجتمع . وعلى ذلك فلا تظهر النتائج الطبيعية للسلوك الذى يجب على الطفل مراعاته ما دام فى مرحلة التلمذة . ولا تبدو هذه النتائج الا بعد أن يتخرج من المدرسة ، ويندمج فى الحياة الجدية . وهل نحن فى حاجة للقول انه اذا انتظر حتى ذلك الوقت لكى يشمر بنتائج سلوكه ، أصبح من العسير تدارك الأمر بعد فوات الأوان ؟ واذا أردنا أن يشمر الطفل بنتائج عمله فى الوقت المناسب على

الوجه الذى ينصح به سينسر ، يجب أن نسبق سير الحوادث الطبيعى ، أى
يجب أن يتدخل المربي فيربط قواعد النظام المدرسى بجزاءات لا تتحقق الا
بعد مرحلة التلمذة ، ولا توجد بطبعها في الحياة الراحنة للطفل . فالطريقة
التي ينصح بها سينسر لا تنفع اذن الا في حالات خاصة جدا ، وهى لا تزودنا
بالمبدأ الأساسى الذى يجب أن تقوم عليه العقوبة المدرسية .

الدرس الثاني عشر

العقوبات المدرسية (تابع)

١٩٩ بعد أن حددنا معنى النظام المدرسى ووضحنا طبيعته ووظيفته ، أخذنا في البحث عن الطريقة التى يجدر بنا اتباعها لبث الشعور بالنظام فى نفس التلاميذ ، أى فى البحث عن الطريقة التى تقودهم بها الى الاعتراف بالسلطة الكامنة فى القاعدة الخلقية ، بحيث يخضعون لها من تلقاء أنفسهم . وقد وجدنا أن من الممكن بل من الواجب أن يتغلغل هذا الشعور فى نفوسهم ، لا عن طريق التهديد بالعقوبات التى تهدف الى قمع كل فعل ينبو عن القاعدة ، بل بطريقة مباشرة يعتمد فيها هذا الشعور على تأثيره الذاتى . فاحترام القاعدة شئ ، والخوف من العقوبات أو الرغبة فى تجنبها شئ آخر . وهذا الاحترام يتضمن الشعور بأن للقواعد المدرسية نوعا من القدسية ، ونوعا من القوة العليا تجعل من الصعب على الإرادة أن تجترأ على خرقها . والشعور بسلطة القواعد المدرسية يتلقاه التلاميذ عن معلمهم ، وهو الذى يوصله الى نفوسهم ، ولا يكون ذلك ممكنا الا اذا شعر هو نفسه بهذه السلطة ، والا اذا أحس بخطورة المهمة الملقاة على عاتقه . ونظر الى هذه القواعد المتعددة التى يتضمنها النظام المدرسى على أنها الوسائل الضرورية لتحقيق الهدف الأعلى الذى يصبو اليه . هذا الشعور الذى يشعر به المعلم ، يجب أن يوحى به الى التلاميذ عن طريق الأقوال والأفعال والمثل الذى يقتدون به .

وحيث أن فائدة العقوبات ؟ هل هى مجرد مظاهر عرضية
٢٠٠ ومقمية ، أو على العكس تقوم بدور طبيعى فى الحياة الخلقية للفصل ؟ تلك هى المسألة التى عرضنا لها فى الدرس السابق . فرأينا أنه اذا لم تكن العقوبة هى التى تكسب القاعدة ما تتمتع به من سلطة ، فانها — على الأقل — تحول دون أن تفقد القاعدة تلك السلطة ؛ وذلك لأن الأفعال الخارجة على

القاعدة ، التي تقترب كل يوم من شأنها أن تنقص من هذه السلطة تدريجيا ، اذا ظلت بدون عقاب . فكل ما يضاف على القاعدة الأخلاقية مظهر السلطة ، هو تصور الطفل لها كما لو كانت مقدسة ؛ ولكن كل تصرف يخرق القاعدة يجعل النفوس تعتقد أن طابع التقديس هذا ليس حقيقيا . واذا كان التلاميذ يخضعون لها ويحترمونها ، فما ذلك الا لتقتهم بما أكده أسناذهم من وجوب احترامها . ولذلك ، فاذا كان المعلم يترك أى خروج على هذا الاحترام دون أن يتدخل ، فان مثل هذا التساهل دليل أو يبدو دليلا (والأمر بمعنى واحد) على أنه لم يعد ينظر الى احترام القاعدة بالقدر نفسه الذى كان ينظر به من قبل ؛ ثم يتقل بالضرورة تردده ، وشكوكه ، وضعف اقتناعه ، الى نفوس التلاميذ ، وعلى ذلك يجب أن يكون موقف المعلم ازاء الخطأ الخلقى حازما بحيث يمنع ذلك الضعف في العقيدة الخلقية من أن يتاب الفصل . ويكون ذلك بأن يظهر - بطريقة ليس فيها أى لبس - أن شعوره بالنسبة للقاعدة لم يتغير ، وأنها ما زالت محتفظة بقدسيته أمام ناظريه ، وأنها خليفة بالقدر نفسه من الاحترام بالرغم من الاعتداء الذى وقع عليها . يجب أن يظهر بوضوح أنه لا يقبل أى تضامن أو مهادنة مع ذلك الاعتداء . وأنه يدفعه بقوة ، وينفر منه ، ومعنى ذلك ، باختصار ، أنه يستهجنه ، وأن هذا الاستهجان يتناسب مع خطورة ما اقترف من اثم . هذه هي الوظيفة الأساسية للعقاب . فالعقاب معناه الاستهجان ، معناه اللوم ، ولذلك فان الشكل الأساسى الذى اتخذته العقوبة في جميع الأزمنة كان يتلخص في نبذ المجرم *Le mettre à l'index* وطرده في مكان بعيد ، وعزله عن المجتمع ، وجعله يشعر بالوحشة ، وفصله عن أختيار الناس . ولما كنا لا نستطيع أن نلوم انسانا دون أن نعامله معاملة أقل مما نعامل بها غيره ، ممن قهدهم ، ولما لم تكن هناك وسيلة أخرى للتعبير عن شعورنا ازاء العمل المستهجن ، فان كل استهجان يؤدي عادة الى شئ من الألم بالنسبة لمن يتعرض له . ولكن ذلك الألم ليس الا رد فعل يصاحب العقوبة ، وليس هو ركنها الأساسى . ولا شك أن العقوبة تحتفظ بكامل مشروعيتها حتى ولو لم تسبب أى ألم لمن توقع عليه ، ومعاقبة انسان ليس معناه تعذيبه جسديا أو روحيا ؛ ولكن معناه الوقوف في وجه الخطأ وتأكيد سلطة القاعدة التي حاول الخطأ انكارها .

وفي هذا المعنى يتلخص الفارق الكبير بين وظيفة العقوبة في تربية الطفل ووظيفتها في تدريب الحيوان . فالعقوبات التي نزلها بالحيوان كيما ندرجه لا تنتج أثرها الا اذا تضمنت آلاما يشعر بها الحيوان حقيقة . أما في حالة الطفل فان العقوبة على العكس ليست الا علامة مادية تعبر عن حالة داخلية : أو قل انها رمز أو لغة يعبر بها الضمير العام في المجتمع ، أو ضمير المعلم في المدرسة عن الشعور الذي يثيره في نفسه كل فعل مستهجن .

وبعد أن حددنا الوظيفة الأساسية للعقوبة على هذا النحو ، أصبح في مقدورنا أن نبث عما يجب أن تكون عليه ، وعن الطريقة التي يجب أن توقع بها ، حتى تحقق الغرض الذي وجدت من أجله ، فواجهتنا في بادئ الأمر تلك النظرية التي تريد أن تقصر العقوبة على النتائج الطبيعية وقد عبر عنها سبنسر على وجه الخصوص . وليس من الضروري أن نمود الى الاعتراضات التي قامت في وجه هذه النظرية ، ويبدو لي أنه من الأجدي علينا أن نشير الى الفكرة الصحيحة الهامة التي قامت عليها تلك النظرية ، وهي فكرة يمكن الاحتفاظ بها على أن نطبقها بطريقة تخالف طريقة رجال البيداغوجيا الذين ناقشنا مذهبهم .

تتلخص هذه الفكرة في الاقتناع بوجود تربية ينصب مفعولها على الذكاء والارادة ، وبأن هذه التربية تقوم بوظيفتها مباشرة تحت تأثير الظروف وبدون حاجة لأي تدخل مصطنع من ناحية الانسان . وهذه التربية التلقائية الآلية — ان صح هذا التعبير — هي النموذج الطبيعي الذي يجب أن يقترب منه كل نظام بيداغوجي . وهكذا نرى أن الطفل بنفسه يتعلم الكلام ويتعلم كيف يشق طريقه وسط الأشياء التي تحيط به . وليس والداه هما اللذين يعلمانه كيف يجب أن يفعل ليحرك أعضائه ، وما هو مقدار الجهد اللازم بذله حتى يستطيع أن يقترب أو يبتعد عن الأشياء الخارجة تبعا لقربها أو بعدها عنه . فكل هذه المعرفة المركبة في الحقيقة ، استطاع الطفل أن يكتسبها من تلقاء نفسه ، عن طريق الخبرة الشخصية ، وذلك بعد محاولات واتصال ذاتي بالحقائق الخارجية — فالألم الذي ينتج عن الحركات التي جانبها التوفيق أو التي لم تكن في موضعها تماما ينبه الطفل الى ما أصابه من الاخفاق ، والى ضرورة اعادة الكرة . كما أن السرور هو علامة النجاح ومكافأته الطبيعية

في الوقت نفسه وبهذه الطريقة نفسها استطاع الطفل أن يتعلم اللغة ، واستطاع
عن طريق الكلمات التي تكون مفردات تلك اللغة أن يتعلم القواعد التي
تكسب اللغة طابعها الخاص ، وأن يتعلم المنطق الذي تحتويه تلك القواعد
وقد جرب بنفسه ، في الواقع ، أن يقلد طريقتنا في الكلام ، وفي اخراج
الحروف وفي جمع الكلمات وتركيب الجمل . وإذا كان التعليم بمعناه الصحيح
يربى فيه بعد ذلك الذوق ، والأناقة وحسن الاختيار فإن ذلك لا يقاس إذا
قورن بالمعلومات الأساسية التي لم يكتسبها الا بنفسه . أضف الى ذلك أن
هذه التربية التي تتم عن طريق الأشياء يمتد أثرها الى ما بعد الطفولة وسن
الشباب . بل انها لتظل ما دام الانسان على قيد الحياة — فالشخص البالغ
ما زال في حاجة الى العلم وسيظل يتعلم طول حياته ، وليس هناك من معلم
له الا الحياة نفسها . وغالبا ما تنحصر الجزاءات الوحيدة لما يقدم عليه من
أفعال ، في نتائج هذه الأفعال بالذات . ونحن لا نتعلم الدقائق الفنية في
٢٠٣ مهنتنا ، ولا نصل الى كل ما نملكه من الحنكة العملية التي نطلق عليها كلمة
واحدة ذات دلالة وهي : الخبرة ، الا اذا تحسنا طريقتنا ، وحاولنا ثم
أخفقنا ، ثم عاودنا الكرة مصححين شيئا فشيئا طريقتنا في العمل . فاذا كانت
هذه الطريقة مثمرة الى هذا الحد ، واذا كانت الانسانية تدين لها بالكثير مما
اكتسبت فلم لاتعمم تطبيقها على كل نوع من أنواع التربية ؟ ولم لا يستطيع
الطفل أن يكتسب الثقافة الأخلاقية بالطريقة نفسها التي يكتسب بها البالغ
ثقافته الفنية ؟ وحينئذ فلافائدة من اختراع نظام معقد تتدرج فيه العقوبات ،
وما علينا الا أن نترك الطبيعة تحدث أثرها ، ونترك الطفل يكون نفسه عن
طريق اتصاله بالأشياء : فالأشياء ذاتها هي التي تنبهه حين يخطئ ، أي حين
لا تكون أفعاله مطابقة لما يجب أن يكون أو لا تتفق مع طبيعة الأشياء .
هذه الفكرة ذاتها هي التي يقوم عليها مذهب تولستوى في البيداغوجيا .
اذ أنه يرى ، في الواقع ، أن التعليم النموذجي أو المثالي هو الذي يذهب
الناس للبحث عنه من تلقاء أنفسهم في المتاحف والمكتبات والمعامل وفي سماع
المحاضرات والدروس العامة أو في مجرد اختلاطهم بالعلماء . فني جميع هذه
الحالات لا يحدث أي ضغط على أحد ، ومع ذلك فما أكثر ما تتعلم بهذه
الطريقة ؟ وحينئذ فلم لا يتمتع الطفل بهذه الحرية نفسها ؟ ليس علينا إذن

ألا أن نهىء له أنواع المعرفة التى نعتقد أنها تنفعه ، وتقتصر على أن تقدمها له دون أن نرغمه على تحصيلها . فإذا كانت هذه المعارف تنفعه حقا ، أشمرت التجربة بضرورتها وحينئذ يقبل عليها من تلقاء نفسه . ولهذا السبب فإن العقوبات ليست مفروقة فى مدرسة « يازناينا پوليانا Iasnaï Poliana » فالأطفال يحضرون وقتما يريدون ، ليتعلموا ما يريدون ويعملوا ما يريدون . ومهما بدت لنا هذه النتائج المتطرفة لذلك المذهب غريبة — وتلك الغرابة طبعاً أسبابها — فإن المبدأ الذى صدرت عنه سليم فى ذاته ويستحق منا ٢٠٤ الاحتفاظ به . فمن الأكيد أننا لا نستطيع أن نتعلم كيف نسلك إلا تحت تأثير الوسط الخارجى ، وغاية أفعالنا هى أن نحقق الانسجام بيننا وبين ذلك الوسط . إذ أن دوافع نشاطنا كامنة فى ذاتنا . وهى لا تتحرك إلا بإرادتنا ومن الداخل . ولا يستطيع أحد أن يحدد من الخارج الدوافع التى يجب ضبطها أو حبسها ، أو مقدار الطاقة اللازمة لانطلاق كل منها ، أو كيفية تحقيق الترابط بين أوجه نشاطها الخ . . . فإنا نحن الذين نحس كل ذلك ، ولا نستطيع أن نحسه إلا إذا اتصلنا اتصالاً مباشراً بالوسط الخارجى ، ومعنى ذلك اتصالنا بالأشياء التى يهدف إليها نشاطنا والشروع فى محاولات عديدة . وينبها الوسط الى الخطأ أو الصواب عن طريق رد الفعل الذى يقابل به نشاطنا ؛ إذ أن رد الفعل هذا قد يكون جيلاً وقد يكون أليماً حسب ما إذا كان تصرفنا ملائماً أو غير ملائم . وعلى ذلك فنحن نستطيع القول ان ردود الأفعال التلقائية للأشياء أو الكائنات المختلفة التى تحيط بنا هى التى تكون الجزاءات الطبيعية لسلوكنا . ولكن قبولنا لهذا المبدأ لا يتضمن مطلقاً أن العقوبة بمعناها الحقيقى ، أى العقوبة التى يوقعها الوالدان على الطفل ، أو المعلم على التلميذ ، يجب أن تختفى من أنظمتنا فى التربية الأخلاقية . إذ ما هى ، فى الحقيقة ، النتيجة الطبيعية للفعل اللاخلقى ؟ أليست فى حركة الاستهجان التى يثيرها ذلك الفعل فى الضمائر ؟ فاللوم الذى يعقب الخطأ ينتج عنه بالضرورة ، وما دام المقاب ذاته من ناحية أخرى ليس إلا المظهر الخارجى لهذا اللوم ، فالعقاب هو أيضاً النتيجة الطبيعية للخطأ . وهو الطريقة التى يرد بها الوسط تلقائياً على التصرف الخاطئ . ومما لا شك فيه ، أننا قد لا ندرك لأول وهلة بوضوح الصلة التى تربط هذين الحدين ، كل بالآخر .

فما هي الصلة المشتركة بين العقوبة وبين الخطأ الخلقى ؟ اذ يبدو أن هذين الأمرين لا تجانس بينهما وأن ارتباط أحدهما بالآخر أمر مصطنع . ولكن هذا الاعتقاد مبعثه أننا لا نرى الحد الأوسط الذي يربط بينهما ، والذي يكون حلقة الوصل بين الواحد والآخر : هذا الحد الأوسط هو الشعور الذي يثيره الخطأ والذي تصدر عنه العقوبة ، ويمكن القول انه نتيجة الفعل الخاطئ وروح العقوبة . فإذا ما تم ادراك ذلك ، ظهر بوضوح التسلسل المتصل لهذه الحقائق . وعلى ذلك فإذا كان سبسر لم يعترف بتلك الصلة ، ولم ير ، بعد ذلك ، في العقوبة الا وسيلة مصطنعة ، فما ذلك الا لأن نتائج الخطأ الخلقى ، في نظره ، كانت تقتصر على النتائج الضارة أو الأليمة التي يسببها الخطأ سواء للفاعل نفسه أو لمن يحيطون به . ولكن هناك ضررا آخر أكثر خطرا ؟ مصدره أن الفعل الخاطئ يهدد سلطة القاعدة الخلقية ، ويزعزعها ويضعفها حين يخرج عليها أو ينكرها . والحقيقة أن هذا الضرر هو الذي يولد العقوبة ويجعلها أمرا ضروريا . فإذا كان الطفل يرتكب خطأ حين يتلف لعبه — ولنعد الى المثال الذي ذكره سبسر نفسه — فليس مصدر ذلك الخطأ أنه لم يفكر في أنه سيحرم نفسه بتصرفه الأخرق من بعض وسائل اللهو ؛ ولكن مصدره أنه خرج على القاعدة العامة التي تحرم عليه اتلاف الأشياء بدون جدوى ، أو اتلافها لمجرد المبت . فهو لا يدرك اذن كل ما يتضمنه خطأه من خطورة ، اذا اقتصر الأمر على عدم شراء لعب جديدة له والحرمان الذي يفرض عليه ، على هذا النحو ، قد يجعله يفهم أنه قد تصرف دون أن يفكر ، وأنه لم يدرك مصلحته الحقيقية — ولكنه لا يجعله يفهم أنه أساء التصرف بالمعنى الأخلاقي لهذه الكلمة . وهو لا يحس أنه اقترف خطأ خلقيا الا اذا وقع عليه اللوم الخلقى . وهذا اللوم وحده هو الذي ينبهه الى أنه لم يتصرف تصرفا طائشا فحسب — بل الى أنه تصرف تصرفا سيئا وخرق قاعدة كان يجب عليه احترامها . فالجزء الحقيقي ، أو النتيجة الطبيعية للخطأ ، بمعناها الصحيح ، هو اللوم .

حقا أن الاعتراض الذي تقدم لا ينصب على تولستوى ؛ لأن كل ماقلناه فيما سبق يفترض وجود قاعدة مدرسية ، وأخلاق مدرسية يحميها العقاب ٢٠٦ ويحمل على احترامها . وما كان الكسل والاهمال قيصتين خلقيتين

يستوجبان العقاب الا لأن الواجب يحتم على الطفل أن يعمل . ولكن هذه الأخلاق ، وهذه المجموعة من الالتزامات التي تفرض على الطفل ؛ لا سبب لوجودها في رأى تولستوى . فهي ليست في نظره الا نظاما مصطنعا ، خلقه الناس ، دون أن يكون له أساس في طبيعة الأشياء . ولا محل ، في نظره ، لأن نجعل من العمل ومن التثقف الزاما خلقيا وواجبا يجرى المرء عليه . فالدوافع التلقائية للرغبة تكفى لكل شيء ، والعلم لا حاجة له بأن يفرض لأن فيه من الفائدة ما يضمن البحث عنه لذاته . ويكفى أن يقدر الطفل أو الرجل قيمته حتى يزغب فيه . ولكنى لا أكلف نفسى بأن أقف لأناقش مبدأ تظهر مخالفته بوضوح لكل ما يدنا به التاريخ . فاذا كان الناس قد تثقفوا ، فانهم لم يفعلوا ذلك من تلقاء أنفسهم . أو عن حب للمعرفة والعمل ، بل لأنهم قد دفعوا الى ذلك دفعا . دفعهم الى ذلك المجتمع الذى جعل من العمل بالنسبة اليهم واجبا تزداد ضرورته على الدوام . فالمجتمعات تتطلب من أعضائها أن يزدادوا علما ، لأنها في حاجة الى مزيد من العلم . اذ أنها كلما ازدادت تركيا ، ازدادت حاجتها الى قدر أوفى من النشاط لكي تحتفظ بكيانها ، فيتطلب ذلك من كل منا أن يضاعف عمله . ولم يتثقف الناس ويتعلموا الا تلبية للواجب ؛ ولم يكتسبوا عادة العمل الا ليلبوا نداء الواجب . وقد أراد القصص في الكتاب المقدس أن يترجم في شكل أسطورى عن المجهود الشاق الطويل الذى تكبدته الانسانية حتى استطاعت أن تخرج من غفوتها الأولى . واذن فاذا كان الانسان لم يعمل الا بدافع الواجب في بدء التاريخ ، فان الطفل أيضا يجب أن يعمل بدافع الواجب حين يشق طريقه في الحياة . وسنرى في هذا الدرس نفسه ، كيف ابتداء هذا الواجب شاقا وعرا لم يصبح هينا الا تدريجيا وببطء شديد .

٢٠٧ وهكذا نرى أن كل هذه المقدمات توصلنا الى نتيجة واحدة : وهى أن العنصر الأساسى في العقوبة هو اللوم . فاذا بحثنا بطريق التحليل عن وظيفة العقوبة ، نجد أن سبب وجودها الحقيقى في الاستهجان الذى تتضمنه . واذا بدأنا من الفكرة القائلة بأن العقوبة يجب أن تكون نتيجة طبيعية للفعل لا حدثا مصطنعا يصطلح على اضافته للفعل ، نجد أننا قد وصلنا الى النتيجة نفسها لأن اللوم هو الوسيلة التى يعبر بها الوسط عن رد الفعل التلقائى

بإزاء الخطأ ؛ ولم تفعل التشريعات سواء أكانت مدرسية أم مدنية سوى أنها وضعت ردود الأفعال هذه في صيغة قانونية ونظمتها ووضعت لها ترتيبا معينا . ففي استطاعتنا إذن ، على هذا النحو ، أن نجد مبدأ نستطيع أن نركن إليه في تحديد ما يجب أن تكون عليه العقوبة المدرسية . فما دام العقاب أساسه اللوم ، فإن أفضل عقاب هو الذى يعبر أحسن تعبير وأوضحه ، وبأقل ما يمكن من الألم ، عن اللوم الذى يكون أساسه . ولا شك أن اللوم ، للأسباب التى أتينا على ذكرها ، ينتهى الى نوع من المعاملة القاسية ، ولكن مثل هذه المعاملات القاسية ليست غاية فى ذاتها ، بل إنها مجرد وسائل . فلا تبررها الا الضرورة اذا احتاج إليها الأمر لبلوغ الهدف الذى وجدت من أجله ، وهو جعل الطفل يحس بطريقة لا تدع مجالا للشك بما أوجده سلوكه من شعور بالسخط والاستهجان . فليس الغرض هو أن نجعله يتألم ، كما لو كان الألم يتضمن قوة خفية تطهر المرء ، أو كما لو كانت الفكرة الأساسية هى التخويف والارهاب . بل ان الغرض قبل كل شئ ، هو توليد سلطة الواجب فى الوقت الذى يتحدى فيه هذا الواجب ، وذلك لتوكيد الشعورية فى نفس المذنب وفى نفوس أولئك الذين شهدوا الخطأ ويخاف عليهم أن تسرى فيهم عدواه . فكل ما لا يخدم هذا الغرض ، وكل الوسائل القاسية التى لا تحدث هذا التأثير تمد وسائل ضارة يجب أن تمنع منعاً باتاً .

وما دام هذا المبدأ قد تقرر ، فلننظر فى تطبيقه . وهو يسمح لنا أولاً ٢٠٨ أن نبرر بدون صعوبة ما الأمر الذى وضعناه أساساً لنظامنا فى العقوبات المدرسية : وأعنى به تحريم العقوبات البدنية تحريماً مطلقاً . فالضرب والمعاملات السيئة التى توقع بانتظام ، يمكن أن يفهم مغزاها حين تجعل من العقوبة تكفيراً ، أو حين تجعل هدفها الأساسى أحداث الألم . ولكن اذا كان هدفها الأساسى هو التعنيف ، فيجب أن نبين أن هذه الآلام ليست ضرورية الا بالقدر اللازم لاشعار الطفل باللوم الذى يقع عليه . وأما اليوم طرق كثيرة لاشعاره بذلك . ولا شك أن المجتمعات التى ما زالت فى طور الهمجية والتى يكون الاحساس الفردى فيها بليداً لا يتحرك الا بصعوبة وتحت تأثير مؤثرات عنيفة — لا شك أن مثل هذه المجتمعات قد ترى من الضرورة أن يتخذ اللوم فيها شكلاً عنيفاً ، وفى ذلك ما يفسر لنا

جزئيا - وجزئيا فقط كما سنرى بعد قليل - استخدام العقوبات البدنية على نطاق واسع في بعض عصور التاريخ . أما عند الشعوب التي بلغت درجة معينة من الحضارة وأصبح جهازها العصبي أكثر ارهاقا بحيث يمكن أن يشعر بأقل المؤثرات ، فإن هذه الطرائق الخشنة لم يعد لها ضرورة . ولم تعد الفكرة أو الشعور ، لكي يتغلغل في النفوس ، في حاجة لأن يعبر عن نفسه بإرشادات مادية تبلغ هذا الحد من الحشونة . أو بمظاهر من القوة تبلغ هذا الحد من العنف . وإذا كنا نريد تبرير الالتجاء الى مثل هذه الوسائل فلا بد أن ينتفى عنها على الأقل عنصر الضرر . ولكن الواقع أن هذه الوسائل تتضمن اليوم ضررا بليغا من الناحية الأخلاقية . فهي تجرح الشعور الذي يعد اليوم أساسا لحياتنا الأخلاقية برمتها . وأعنى به الشعور بالاحترام والتقدير للشخصية الانسانية . وطبقا لهذا الاحترام يصبح كل عنف يلحق بانسان ما في نظرنا نوعا من التدنيس لهذه الشخصية . ففي الضرب والتعذيب بجميع ألوانه عنصر منفرد ، يثير ضمائرنا أو بمعنى ٢٠٩ آخر عنصر لا خلقى . وانها في الواقع لو سيلة غريبة لحماية الأخلاق ، تلك التي تحاول الدفاع عنها بطرق تأبأها الأخلاق . إذ أن ذلك مضناه أننا نضعف من ناحية المشاعر التي نريد أن قوياها من ناحية أخرى . ومن أهم أهداف التربية الأخلاقية أن تجعل الطفل يشعر بكرامته الانسانية وما العقوبات البدنية الا اعتداء متواصل على هذا الشعور ولذا كانت نتائجها وخيمة على الأخلاق . وهذا هو سبب اطراد اختفائها من مجموعات قوانيننا ، ومن الأحرى بطبيعة الحال أن تختفى من العقوبات المدرسية . ذلك لأننا نستطيع أن نقول الى حد ما - ولو أن ذلك يعد قسوة في التعبير - أن المجرم ليس كائننا انسانيا وأن لنا الحق في ألا نعدّه انسانا - ولكن لا حق لنا مطلقا أن نياس على هذا النحو ، من هذا الضمير الناشئ أى ضمير الطفل الى درجة تبيح لنا أن نضعه خارج الانسانية .

ولا تكون العقوبة البدنية مقبولة الا في المرحلة التي لم يزل فيها الطفل حيوانا صغيرا . وعندئذ تكون المسألة مسألة ترويض لامسألة تربية . أما في المدرسة على وجه الخصوص فإن هذا النوع من العقوبة يجب أن يمنع منعاً باتا . إذ أن نتائج السيئة في الأسرة ، يمكن أن تخفف ويزول أثرها

بفضل مظاهر الحنان ، وعواطف الود التي يكثُر تبادلها ، دون انقطاع بين الآباء والأبناء ، وبفضل ما تتضمنه المعيشة المشتركة من صلات وثيقة تعين على تجريد أعمال العنف هذه من معناها الأصلي . ولكننا في المدرسة ، لا نعثر على شيء من شأنه أن يخفف القسوة والوحشية ! وذلك لأن القاعدة هي أن تطبيق العقوبات بشيء من الموضوعية .

ولكننا بعد أن وضعنا الأسباب التي يجب من أجلها أن تمنع العقوبات البدنية منعاً باتاً ، قد يكون من المفيد أن نبحث لم احتلت تلك العقوبات ، ٢١٠ على العكس ، مكاناً على غاية من الأهمية في النظم التربوية التي سادت في العصور الماضية ، وهذا البحث ، كما سنرى سيوصلنا إلى نتائج لم نكن نتوقعها إلى حد ما . ولهذا السبب يجب أن تحرم العقوبات البدنية في المدرسة بدون أي تحفظ ؛ نظراً لعدم وجود عامل يخفف من وقع هذه العقوبات التي تنفر منها الأخلاق .

قد نيل إلى الاعتقاد سلفاً أن خشونة الطباع البدائية ، والهمجية التي سادت في العصور الأولى هي التي أوجدت هذا النظام من العقاب . ولكن الحقائق أبعد من أن تهودنا إلى نتيجة مطابقة لهذا الفرض ، وذلك رغم ما يبدو من أنه فرض طبيعي لأول وهلة ، وقد جمع أحد علماء الأنثوغرافيا وهو العلامة « شيمتز Shecumetz » وثائق كثيرة عن التربية عند الشعوب المسماة بالبدائية وكتبها في مقال نشر في (Zeitschrift für Sozialwissenschaft) (Août 1898, P. 607) وفي كتاب نشر بعنوان Ethnographie Studien

sur l'éducation des enfants (T. II P. 17) Leiden 1892. وقد وصل من دراساته هذه إلى تقرير أمر هام وهو أن نظام التربية كان ، في الغالبية العظمى من الحالات ، يتسم بطابع الرقة والتخفيف إلى حد كبير فهنود كندا يجنون أولادهم حفا مشوباً بالحنان ولا يضربونهم أبداً بل انهم لا ينفونهم . ويقول الرحالة لوجون (Lejenne) المجوز ، الذي خبر جيداً الهنود الذين عاش بينهم ، وهم هنود « مونتاني Montagnais » : « انهم لا يحتملون رؤية أطفال يوقع عليهم العقاب أو حتى يحرق اللوم ؛ وهم لا يرفضون شيئاً مطلقاً لطفل يبكي » . وقد لاحظ الرحالة ذاته ، الأمر نفسه عند قبائل الألجونكان (Le Algonquins) : « وعد أحد زعماء

السيو (Siau) البيض متوحشين حين رأيهم يضربون أطفالهم . كما أننا نجد الكراهية نفسها للعقوبات البدنية عند عدد كبير من قبائل الهنود الأمريكيين في الشمال وفي الجنوب . ولكن الغالبية العظمى من العلماء يرون أن مجتمعات الهنود في أمريكا قد وصلت الى درجة من الحضارة ، ولو أن هذه الدرجة بطبيعة الحال أقل بكثير من درجة حضارتنا بل من درجة الحضارة في العصور الوسطى . فلتنزل إذن الى درجة أخط في سلم الحضارة . وإذا لم يكن هناك ما يسمح بأن نعد السكان الأصليين في أستراليا النموذج الكامل للإنسان البدائي فمن المؤكد على كل أنهم يدخلون في عداد أخط الشعوب التي نعرفها حضارة . فالطفل في هذه المجتمعات أبعد ما يكون عن المعاملة القاسية ، بل هو على العكس موضع التدليل البالغ فيه . ففي شبه جزيرة كوبورج (Cobourg) (في أستراليا الشمالية) « يعامل الأطفال بكل رقة وحنان ، ولا يوقع عليهم أى عقاب أو تعنيف » . وفي « نورسيا الجديدة Nouvelle Norcie » لا يرفض الآباء شيئا لأبنائهم ، وبعد أن يذعنوا لطلباتهم لا يفعلون أكثر من عقابهم عتابا يسيرا على إساءة تصرفهم . وينظر سكان خليج « موريتون Moreton » الأصليون الى فكرة ضرب الطفل على أنها وحشية حقيقية وهكذا وبمقارنة أربع ومائة من هذه المجتمعات ، على هذا النحو ، وجد أن ثلاثة عشر منها فقط تتخذ في التربية سبيل الشدة بعض الشيء . وهذه الشدة لا تسهم قط بطابع القسوة الشديدة . وأشد أنواع المعاملة التي تستخدمها هذه الشعوب لا تتعدى بعض الضربات التي تستخدم فيها اليد أحيانا أو العصا الزقيفة أحيانا أخرى ، أو الحرمان من الطعام ، ولكن أغرب ما في الأمر ، أن هذه الشعوب اثلاثة عشر التي تسهم فيها التربية بهذا الطابع من الشدة ، هي أكثر الشعوب تقدما نسبيا من حيث الحضارة وهي في مجمل الأمر ، أكثر ثقافة من الشعوب الأخرى التي تكلمنا عنها والتي يعامل فيها الطفل ينتهي التسامح . ومضاعفة الشدة هذه كلما ارتقت المجتمعات في سلم المدنية ، يمكن ملاحظتها أيضا في حالات أخرى .

تاريخ التربية في روما يشمل حقيقتين متميزتين : ما قبل وما بعد الامبراطور « أوجست » . ويلوح أنها كانت قبل عصر أوجست تتصف

باليونة والتسامح . اذ يروى أن أحد السوفطائيين أيقظ تلميذا من تلامذته كان ينام أثناء الدرس بضربة من قبضة يده ، فأثار هذا الحادث في روما فضيحة كبرى . ومعنى ذلك أن الضرب لم يكن مما يستخدم في التربية في ذلك الحين . وكان ضرب الزوجة أو الابن يعد اثما حقيقيا ، حسب ما يروى « كاتون Caton » . ولكن هذه الليونة قد حلت محلها الشدة حينما أخذ الرومان يمهّدون، في العصور اللاحقة لأوجست ، بتربية الطفل الى مربين يطلق عليهم اسم « يدا جوجين » أو يمهّدون بهم الى المدارس « Ludi Nagister » . فمنذ ذلك العهد أصبح الضرب هو القاعدة . ويحدثنا هوراس (Horace) في كتاباته عن أستاذه في المدرسة « أربيلوس Orbilius » فيصفه بتلك الصفة البليغة « الضراب Plagosus » . وقد عثر على رسم زيتي يزين أحد الجدران في مدينة « بومبي Pompeia » (أنظر : Baissier, Revue des deux Mondes' 15 Mars 1884) يوضح منظرا من الحياة المدرسية في ذلك الوقت، فيمثل تلميذا يجرد من ملابسه ، ثم يرفعه أحد زملائه على ظهره ممسكا يديه بينما يمسك آخر بقدميه ، ويتقدم شخص ثالث رافعا العضا متهينا لضربه . وكان أخف عقاب تستخدم فيه العصا « La ferula » حيث يضرب الطفل عدة مرات على يديه . أما الأخطاء الشديدة فكان عقابها الجلد بنوع من السوط « Flagellum » كان يستخدم كذلك لضرب العبيد . وقد احتج « شيشرون » و « سينيكا » و « كينتيان » ، وعلى الأخص هذا الأخير على هذه المعاملة ولكن احتجاجاتهم لم تؤثر فيما كان يحدث بالفعل . هذا الى أنه قد قيض لهذه الوسائل التربوية من يدافع عنها من بين المفكرين ومن هؤلاء الفيلسوف الرواقى « كريسيب Chrysippe » الذى ذهب الى أن استخدام الضرب في شؤون التربية أمر مشروع . ولكن بالرغم من شدة هذا النظام فانه لم يكن شيئا يذكر بجانب النظام الذى استقرّ وعُم في العصور الوسطى . ويحتل أن تكون التربية داخل نطاق الأسرة قد انطبعت بالليونة في العصور الأولى للمسيحية . ولكن منذ أن تكونت المدارس الملحقة بالأديرة ، أصبح السوط والعصا والحرمان التام من الطعام من العقوبات التى عم استخدامها . وهنا أيضا

كانت الشدة في بادئ الأمر أخف وطأة مما صار اليه الأمر فيما بعد . وقد بلغت أقصاها من العنف حوالي القرن الثالث عشر ، أى في الوقت الذي أنشئت فيه الجامعات والكليات وأخذت تعمر بالطلاب وبلغت فيه الحياة المدرسية ذاتها خلال العصور الوسطى أعلى درجة من التقدم والتنظيم .

وحينئذ بلغت العقوبات البدنية من الأهمية درجة جعلت جميع الناس يشعرون بضرورة العمل على تنظيمها . على أن القيود التي حاولوا حصرها داخل نطاقها تعبر في أبلغ صورة عما كان يقترب من فظاعة بسوء استخدام هذه العقوبات ؛ إذ أن ما كان مصرحا به يسمح لنا بالحكم على ما كان يحدث في الواقع . فالنظام المدرسي المسمى (Sachsenspiegel) ٢١٣ (١٢١٥ - ١٢١٨) كان يسمح باثنتى عشرة جلدة متتابة بالسوط .

الضرب التي تسبب عنها جروح خطيرة ، أو كسر أحد الأعضاء . وكانت وكانت اللائحة الداخلية لمدرسة « ورمس Worms » لا تحرم الا أنواع أهم وسائل التأديب الصفع ، والركل ، والضرب بقبضة اليد أو بالعصا أو بالسوط ، والحبس ، وفرض الصيام ، (La vellication) ، وجعل التلميذ يجثو على ركبتيه . وقد بلغ الدور الذي يلعبه السوط من الأهمية بحيث اتخذ رمزا وأصبح يحفر على بعض الأختام ، كما كان يقام في بعض مدن ألمانيا عيد سنوى لتمجيده . فيذهب التلاميذ في حفل رهيب الى الغابة يجمعون الميدان التي تستخدم في ضربهم فيما بعده . ومن الغريب أن هذه العادات المدرسية قد أثرت ، فيما يبدو ، على العادات المنزلية فجعلتها أكثر خستونة ، وأصبحت التربية أيضا داخل نطاق الأسرة أشد عنفا . إذ يروى لنا لوثر (Luther) أنه كان يتلقى في الصباح ما يقرب من خمس عشرة ضربة . وقد انهمر سيل الاحتجاجات ضد هذه النظم في عصر النهضة ، فكلنا يعرف صيحات التذمر التي ردها كل من « رابليه Rabelais » و« ارازم Erasmus » ، و« مونتين Montaigne » . ولكن هذه الصيحات المعبرة عن السخط ظلت : كما كان الحال في روما ، بدون أن تؤثر تأثيرا يذكر على ما كان يقع بالفعل . وكل ما حدث أن هذه القسوة أخذت تخف حدتها ببطء شديد . وبالرغم من أن الجزويت قد سجلوا في نظامهم المدرسي المسمى « Shudisrum Ratio » منع الالتجاء الى الضرب ،

الا في الحالات الخطيرة جدا ، فقد ظل السوط أداة التأديب المفضلة حتى
أواسط القرن الثامن عشر . ويحدثنا « راومر Raumer » في كتابه « تاريخ
البيداجوجيا » (Geschichte der Paedagogik, II 6^e edit, 1889, P. 241)
عن معلم كان يفخر ، في صمم القرن الثامن عشر ، بأنه وقع خلال حياته
المهنية ٣٠٢ ٢٢٧ ٢٣ عقوبة جسدية . ولم تخف حدة هذا الصنف الا في
نهاية ذلك القرن حيث أخذت التشريعات المحرمة للعقوبات الجسدية تبسط
سلطانها باطراد . ومع ذلك فإن إنجلترا ، ودوقية بادن ، ومقاطعة ساكس
٢١٤ وروسيا لم تقبل حتى الآن منع هذه العقوبات منعا باتا ^١ ، ولا يزال أهم
علماء البيداجوجيا في ألمانيا ، أى أولئك الذين حاولوا وضع نظام كامل
للتربية على أسس منطقية أمثال « راين Rein » و « باوميستر
Baumeister » — لا يزال هؤلاء يرون أنه من الملائم ألا تحرم هذه
الوسيلة من التأديب تحريما باتا — وليس هناك من شك في أن الوسائل
القائمة فعلا كانت تتعدى بمراحل الحدود التي كان يعينها القانون، أو الرأى
النظري . ودليل ذلك أنه حتى في فرنسا ، وبالرغم من جميع الأوامر
المنظمة للعقوبات ، قد ظلت الأغلاط القديمة قائمة حتى عهد الإصلاح
المدرسى الأخير .

هذه هى الحقائق ، فلننظر الآن فيما يستخلص منها من النتائج .
طالما ادعى أنصار العقوبات البدنية ، لتأييد ما يذهبون اليه ، أن هذه
العقوبات تستند الى حق قانوني في التربية المنزلية ، وأن الوالد ، من جهة
أخرى ، حين يرسل أولاده الى المدرسة ، يتنازل بذلك عن حقه الى المعلم
الذى يصبح في هذه الحالة ممثلا له . غير أن ما قمنا به الآن من عرض
تاريخي موجز عن عقوبة الأطفال يوضح ، أن تفسير العقوبات البدنية
وتبريرها على هذا النحو في المدرسة يتجردان من كل أساس تاريخي .
فهذه العقوبات لم تنشأ في الأسرة حتى تنتقل الى المدرسة بطريق التنازل
الحقيقي أو الضمني . ولكنها ترجع برمتها بوصفها مجموعة من الوسائل
المنظمة — الى أصل مدرسى بحت . وعندما كانت التربية منزلية خالصة ،

(١) يلاحظ أن المحاضرات التي جمعت في هذا الكتاب قد القاهما دوركايم في السوربون في أثناء
سنتي ١٩٠٢ ، ١٩٠٣ . وقد ألغيت العقوبات في هذه البلدان فيما بعد . (الترجمة)

كانت هذه العقوبات تظهر في شكل مبشر وفي حالة ظواهر فردية . وكانت القاعدة العامة — في هذه الحالة — هي الافراط في التسامح ، أما المعاملة الشديدة فكانت نادرة . ولم تتخذ العقوبات شكلا منتظما ، ولم تتألف في صورة قواعد تأديبية ، الا بعد أن ظهرت المدارس ، ثم اتسع نطاق هذه العقوبات على مر العصور ، كما اتسع نطاق المدارس ذاتها . فانتسعت الموارد التي تمدها بأدوات العقوبة ، وأصبح تطبيقها أكثر شمولاً ، بقدر ما أصبحت الحياة المدرسية أوسع نطاقاً ، وأكثر تركيباً ، وأحكم نظاماً .

٢١٥ ولا شك أن في طبيعة المدرسة ما يدفع بقوة الى استخدام هذا النوع من العقوبة ، اذ أنها ما كادت تنشأ حتى وطدت أقدامها خلال قرون طويلة ، بالرغم من جميع الاحتجاجات التي قامت في وجهها ، وبالرغم من اجراءات التحريم القانونية التي اتخذت مرارا بشأنها . وهي لاتراجع الآن الا ببطء شديد وتحت ضغط الرأي العام ، فلا بد اذن أن الحياة المدرسية تنطوي بطبعها على عوامل قوية كان من شأنها أن تدفع المعلم ، دفعا ظل مدة طويلة لا يستطيع مقاومته ، الى تطبيق الوسائل العنيفة في النظام المدرسي . فما هي اذن هذه الأسباب ؟ ومن أين جاء أن المدرسة ، وهي مهد الثقافة الانسانية ، قد ظلت مدة طويلة تحت تأثير ضرورة تتصل بطبيعة تكوينها نفسه ، بهذا للوحشية ؟

أما أن التربية تتخذ بالضرورة طابعا أكثر خشونة عند المنتحضر منها عند البدائي ، فذلك ما نستطيع أن نفسره في سر . فحياة البدائي بسيطة : وأفكاره قليلة لاتعقيد فيها ، ومشاغله قليلة التنوع ، تتكرر دائما على وتيرة واحدة . فمن الطبيعي أن تتسم التربية التي تعد الطفل بهذا النوع من الحياة الذي سيخوض غماره يوما ما ، بهذا القدر نفسه من البساطة . بل يمكن أن نذهب الى القول بأن التربية لا وجود لها تقريبا ، في مثل هذه المجتمعات . فالطفل يتعلم بسهولة كل ما يحتاج الى تعلمه ، بطريق التجربة الشخصية المباشرة . والحياة هي التي تتولى تعليمه ، بدون أن تكون هناك حاجة لتدخل والديه . فالمبدأ الذي يسود ، في هذه الحالة ، هو مبدأ ترك الأمور تسير في مجراها الطبيعي Laissez-faire ، وبهذا لا تكون هناك ضرورة لتقدير الشدة وتنظيمها . والتربية الحقيقية لا تبدأ الا حين تصبح

الثقافة العقلية والخلقية ، التي اكتسبتها الانسانية ، على درجة معينة من التعقيد ، وتصبح الوظيفة التي تقوم بها في الحياة الجمعية من الأهمية ، بحيث لا يمكن أن تترك للصدف الطارئة مهمة ايصالها من جيل الى الجيل الذي يليه . وحينئذ يشعر الكبار بضرورة التدخل ، ليحققوا بأنفسهم هذا الانتقال الضروري باستخدام طرق مختصرة ، تسهل انتقال آرائهم وعواطفهم ومعارفهم مباشرة من ذنهم الى ذهن الصغار . فبدلا من أن تترك هؤلاء يتقنون أنفسهم بطريق تلقائي ، تحت تأثير الحياة . تمهدهم نحن بالثقافة . وواضح أن مثل هذا النشاط يتطلب بالضرورة ضغطا وجهدا : لأنه يجبر الطفل على أن يتخطى طبيعته بوصفه طفلا ، ويثور عليها : لأن في ذلك ما يذل تمام نضجه بأسرع مما تقتضي هذه الطبيعة ، كما يوجب عليه أن يركز نشاطه تركيزا اراديا ، يقتضي شيئا من العنث ، على موضوعات تفرض عليه ، بدلا من أن يترك هذا النشاط ينطلق في حرية وفق ماتهوى الظروف . ومجمل القول ان الحضارة قد تسج عنها بالضرورة شيء من الظلمة في حياة الطفل ، ما دام من المستبعد أن يجتذبه العلم من تلقاء نفسه كما يدعى تولستوى . فاذا تذكرنا ، من جهة أخرى ، أن استخدام الوسائل العنيفة كان أمرا عاديا في تلك الحقبة من التاريخ ، وأن ذلك العنف لم يكن ليشير الضائر أية اثاره وأنه كان الوسيلة الفذة الناجعة التي تضمن التأثير على الطبائع الخسنة — اذا تذكرنا كل ذلك ، سهل علينا أن نقرر كيف كان ظهور الثقافة مصاحبا لظهور العقوبات البدنية .

ولكن هذا التفسير لا يشرح الحقائق التي نوهنا بها شرحا كاملا فهو يسمح لنا بأن نفهم كيف ظهرت العقوبات البدنية في فجر الحضارة ، وكان يجب أن نتوقع أن تختفي هذه العقوبات تدريجيا ، منذ اللحظة التي بدأ فيها استخدامها ، لو لم تكن هناك أسباب أخرى ساعدت على بقائها . وكان من الواجب أن يتزايد يوما عن يوم نفور الناس من هذه الوسائل العنيفة ، اذ أن الضمير الأخلاقي أخذ يتقدم تدريجيا نحو الارهاق ، كما أخذت العادات تصطبغ بطابع الرقة . ولكننا رأينا بالرغم من ذلك ، أن وسائل القمع هذه ، بدلا من أن تنحسر ، أخذت ، على العكس ، تنمو في خلال قرون عديدة ويزداد نفوذها كلما ازداد تحضر الناس . وقد بلغت قمته في نهاية

٢١٧ القرون الوسطى ، ومما لا شك فيه أن المجتمعات المسيحية في أوائل القرن السادس عشر كانت قد بلغت من ارتفاع الحياة الخلقية مبلغاً لم يصل إليه المجتمع الرومانى فى عهد الامبراطور أوجست . كما أن ما ذكرناه لا يفسر على وجه الخصوص قوة المقاومة التى ظلت هذه الوسائل الوحشية تشهرها حتى الآن فى وجه جميع المحاولات التى اتخذت للقضاء عليها . فيجب إذن أن يكون فى طبيعة المدرسة ذاتها ما يدفع فى هذا الاتجاه . والواقع ، كما سنرى ، أن بقاء هذا النظام كان نتيجة لقانون أعم سنحاول تحديده فى الدرس القادم ؛ وسنرى أنه يميننا على ابراز عنصر مميز لهذه الحياة الاجتماعية ذات الطابع الخاص ، أى الحياة المدرسية .

الدرس الثالث عشر

العقوبات المدرسية (نهاية)

المكافآت

٢١٨ رأينا في الدرس السابق ، أن طريقة العقوبات البدنية لم تتولد في الأسرة ثم انتقلت منها بعد ذلك الى المدرسة ، ولكنها تكونت في المدرسة ذاتها ، ونمت خلال الزمن مع نمو النظام نفسه . وقد أخذنا بعد ذلك في البحث عما يمكن أن تكون أسباب ذلك الارتباط الواضح . ولا شك أننا ندرك جيدا ، أنه منذ اللحظة التي بلغت فيها الثقافة الانسانية درجة معينة من النمو أصبح لزاما أن تصطبغ الوسائل الكفيلة بنشر هذه الثقافة بقدر أوفر من الشدة والصرامة . وذلك لأن هذه الثقافة حين زادت درجة تركيبها لم يعد من الممكن أن تترك وسائل نشرها لمحض المصادفات والظروف ؛ وتعين علينا كسب الوقت ، والعمل السريع ، وبذلك أصبح التدخل الانساني ضروريا . ومن الواضح أن مثل تلك العملية يؤدي بالضرورة الى تجاوز ما تحدده طبائع الأشياء ؛ لأنها تهدف للوصول بالطفل الى درجة من النضج في شيء من العجلة المصطنعة وفي ذلك ما يفسر لنا أن هذا النوع من الوسائل الحازمة كان ضروريا للحصول على النتيجة المرجوة . فاذا أضفنا الى ذلك أن الضمير العام لم يكن يحس ، في ذلك الوقت ، الا امتعاضا يسيرا بازاء وسائل القمع العنيفة ، وأن هذه الوسائل بالذات هي التي كانت تستطيع دون غيرها أن تؤثر حينئذ في

٢١٩ تلك الطبائع الحشنة ، فهمنا بدون عناء السر في استخدامها . وهكذا نرى أن طريقة العقوبات البدنية لم تنشأ الا حين خرجت الانسانية من همجيتها البدائية وحين بدأت المدرسة في الظهور تبعا لذلك . اذ أن المدرسة والحضارة ظاهرتان معاصرتان تربطهما صلة وثيقة . ولكن ما تقدم لا يفسر لنا كيف أن هذه الوسائل التأديبية أخذت تقوى وتشتد على مر القرون ، بينما كانت

المدينة في تقدمها تعمل ، بدون انقطاع ، على ترقيق الطباع • وقد كان من الواجب أن تكون رقة الطباع هذه عاملا على استنكار أنواع التعذيب التي كانت سائدة • كما أننا لا نستطيع ، على الخصوص ، أن نفسر بهذه الوسيلة ذلك التفنن الحقيقي في التعذيب ، والتمادي في العنف ، الذي أشار المؤرخون الى وجوده في مدارس القرن الرابع عشر ، والخامس عشر ، والسادس عشر حيث كنا لا نسمع حسب تعبير « مونتاني Montaigne » « الا صراخ الأطفال الذين يسامون سوء العذاب وزئير المعلمين الذين أفقدهم القضب رشدهم » (الجزء الأول - الفصل الخامس والعشرين) • وقد عزا البعض هذا التطرف الى مذهب الرهبة في الأخلاق ، والى مبدأ التقشف الذي يجد الخير في العذاب ويقرر أن الألم يولد الفضائل الروحية • ولكننا وجدنا الأخطاء نفسها والطغيان نفسه في مدارس ألمانيا البروتستنتية ، ولا يزال قائما ١ بالرغم من أن مبدأ العقاب البدني قد ألغى تماما في البلاد الكاثوليكية مثل فرنسا ، وأسبانيا وإيطاليا وبلجيكا والنمسا ، على حين أنه يوجد حتى الآن ، في صور مخففة ، في روسيا وفي إنجلترا • وعلى ذلك فوجود نظام العقوبة البدنية لا يرتبط بوجود عقيدة معينة ، ولكنه يرتبط بطابع أساسي تتصف به المدرسة بوجه عام •

ويبدو ، في الواقع ، أننا على حق حين ننظر الى هذه المسألة على أنها حالة خاصة لقانون يمكن أن يكون هذا نصه : كلما وجد شعبان أو مجموعتان من الأفراد ، من ثقافة غير متعادلة ، على اتصال مستمر ، تتج عن ذلك بعض المشاعر التي تدفع بالمجموعة الأكثر ثقافة ، أو التي تعتقد أنها كذلك ، لأن تضطهد الأخرى • وذلك ما نلاحظه بكثرة في المستعمرات وفي البلاد المختلفة التي يتصل فيها ممثلو الحضارة الأوروبية بحضارة أقل درجة • فبدون أن يكون للعنف أية فائدة ، وبالرغم مما قد يسببه من أخطار بليغة لمن يتمادون فيه ويتعرضون بذلك للانتقام الشنيع ، نجد أنه ينفجر بطريقة لا يمكن اجتنابها تقريبا ، وفي ذلك ما يفسر لنا ذلك النوع من الجنون الدموي الذي يستولى على المستكشف في علاقاته مع الشعوب التي يحكم بأنها منحلة •

(١) كان ذلك في العصر الذي التى فيه دوركايم هذه المحاضرات (١٩٠٢ - ١٩٠٣) .
(الترجمة)

هذه السيطرة التي ينتحلها البعض لأنفسهم تنزع ، من تلقاء نفسها ، لأن تتأكد بوحشية ، بدون أن يكون لها هدف معين أو سبب معقول ، بل لمجرد إرضاء هذه النزعة . ويتولد عن ذلك حالة من النشوة الحقيقية ومن الاعتزاز الزائد بالنفس ، ونوع من مرض العظمة يجر إلى أواخر العواقب . وهو مرض ليس من الصعب أن تبين أصوله . فقد رأينا ، في الواقع ، أن المرء لا يملك زمام نفسه إلا إذا شعر بقوة تقيده ، والا إذا وجد نفسه أمام قوى أخلاقية يخترمها ولا يجرؤ على وطئها بقدميه . فإذا لم يتحقق ذلك ، فإنه لا يعرف لنفسه حدوداً يقف عندها ، ويترك لطبيعته العنان تنمو دون مقياس وذون حد . ومن الواضح أنه إذا بدت القوى الأخلاقية الوحيدة التي يتصل بها نشاطه حقيرة في عينه ، وإذا لم يعترف لها بأية سلطة توجب احترامها لها ، بسبب ما يعزوه إليها من انحطاط ، فإن هذه القوى لا يمكن أن تقوم بوظيفتها في التخفيف من غلوائه . فعندما لا يشعر بأن هناك قوة توقفه ، يترك العنان لمظاهر عنفه ، كما يفعل الحاكم المطلق الذي لا يجد أمامه أية مقاومة، وتكون أنواع العنف هذه لهوا يتلهى به ، ومشهدا من مشاهد التسلية التي يهيئها لنفسه ووسيلة تبرز أمام عينيه تلك العظمة التي يسبغها على نفسه .

ومن المحتمل جداً أن تكون الظاهرة التي نشاهدها في البلاد المتمدنية من النوع نفسه ، حين تجد جماعة من الجيل القديم نفسها على اتصال دائم بجماعة من الشباب تشترك معها في حياة واحدة . إذ نلاحظ في تلك الحالة نشوب عداوة من نوع خاص جداً غير مألوف ، بين الفريقين : هي مانسميه بتذليل القدامى للمحدثين (La Brimade)^(١) . وليس هذا التذليل مجرد نزوة شاذة ، أو نتيجة لنوع من الاغراب الذي يخرج عن حدود العقل . إذ لو كان كذلك ، لما اتخذ صفة العموم هذه ، ولما تعذر استئصاله . ولكنه في الحقيقة نتيجة ضرورية لأسباب محددة لا بد أن تحدث أثرها إذا لم تقف في سبيلها قوى أخلاقية تعمل في اتجاه مضاد وتكون مساوية لها في الدرجة . فالقدامى يشعرون بأنهم أرفع من الجدد ، لأنهم أقدم منهم ولأنهم قد عهد

(١) يمثل هذا التذليل فيما يفرضه القدامى من الجنود في فرقة عسكرية أو من التلاميذ في مدرسة ما على المحدثين من أعمال لا غاية منها فيما يبدو إلا اظهار سلطة هؤلاء على أولئك .
(المترجم)

اليهم بالمحافظة على العرف والتقاليد التي يجهلها الجدد ، ولأنهم قد كونوا بالفعل من أنفسهم جماعة متناسقة ، لها روح الجسم المتحد ، ووحدة النظام الجسمي ، على حين أن الجدد لم ينشأ بينهم بعد عامل مشترك ، بل ولم يتهياً لهم الوقت بعد لتكوين وحدتهم وتنظيم صفوفهم . ولما كان هذا الترفع لا يتركز على أسس متينة ، وكان الفارق المعنوي بين الجيلين المتقاربين ينحصر في حدود ضيقة ، ولا يستمر إلا لحين ثم يتلاشى سريعا بعد ذلك ، فإن ضروب العنف التي تنشأ على هذا النحو لا تكون لها ذاتها صفة الجد الصارم ، بل تميل لأن تتخذ طابع اللهو البريء . ولكنها على كل حال لهو من نوع خاص يتصف بنوع من الحاجة الى العنف والى اشاعة الاضطراب . وعلى ذلك فنحن نلتقي هنا أيضا بالنسب نفسه الذي يحدث النتائج نفسها ، وإن كان في أشكال تختلف اختلافا طفيفا .

ومع أن العلاقات بين المعلمين والتلاميذ تختلف ، من وجوه عدة ، عن العلاقات التي اتهمنا من وصفها ، فإن بين الفريقين في الواقع الفارق نفسه الذي يوجد بين شعبين من ثقافة متفاوتة . بل قد يكون من الصعب أن نثر على مقدار أوسع من الخلف بين طائفتين من الضمائر . لأن فريقا منهم غريب عن الحضارة ، على حين أن الفريق الآخر قد تشبع بها تماما . ومع ذلك ، فإن المدرسة بطبيعتها تحكم الصلة بين الفريقين ، وتجعلهما على اتصال مستمر . فليس ثمة اذن غرابة ما حين يولد هذا الاتصال مشاعر مشبهة تماما للمشاعر التي أتينا على ذكرها .

أليس مظهر العالم الذي يرسم على سحنة المعلم يرجع في أصله الى نوع من مرض العظمة ؟ وإذا كان المرء في علاقات متصلة بأشخاص يفوقهم من الناحية الخلقية والعقلية ، فكيف لا يكون عن نفسه فكرة مبالغا فيها ، تتم عنها حركاته وموقفه وحديثه ؟ ومن البديهي أن يهيب مثل هذا الشعور لحدوث مظاهر العنف ، لأن كل تصرف يجرجه يثير سريعا من السخط ما يثيره امتهان كرامة كائن مقدس . والصبر والأناة عمل أشق بكثير ويتطلب مجهودا أكثر من التحكم في النفس ، إذا كنا بازاء من هم أقل منا ، عنه إذا كنا أمام أشخاص مساوين لنا . بل إن المقاومة غير الارادية ممن هم أقل منا ومجرد الصعوبة التي تعترضهم أمامنا في سبيل الحصول على الغاية المقصودة ، كل

ذلك نعتبره أخطاء منهم وننظر اليه على هذا الأساس ، وذلك بغض النظر عن الشعور بالعظمة الذى نضفيه على أنفسنا ويتزع - كما قلنا - لأن يؤكد نفسه لمجرد اشباع تلك اللذة . وغالبا ما تصادف فى الأسرة ذاتها ظواهر من هذا النوع تحدث بين الاخوة والأخوات ذوى الأسنان المتفاوتة . فالكبار يضربون بنوع من فروغ الصبر وتتابهم نزعة لمعاملة الصغار كما لو كانوا مخلوقات أقل منهم شأنًا . غير أن العواطف العائلية تكفى فى هذه الحالة لمنع وقوع التطرف . ولكن الأمر يختلف عن ذلك فى المدرسة ، حيث لا وجود لهذا التضارب النافع بين عاطفتين ، عاطفة التعاطف وعاطفة التواد اللتين تنطوى عليهما نفوس الكبار من أفراد الأسرة نحو صغارها . ففى ظروف الحياة المدرسية ذاتها شئ يدفع الى وسائل القمع العنيف . وما لم تتدخل قوة مضادة ، يمكن أن تتوقع ازدياد تأثير هذا العنف كلما نمت الحياة المدرسية وانتظمت وذلك لأن الأهمية الاجتماعية للمعلم تزداد باطراد وتقوى صفته المهنية ، فتزداد تبعاً لذلك قوة شعوره بخطرمهنته . فالمرتل المتواضع الذى كان يقوم خلال الحقبة الأولى من العصور الوسطى بوظيفة المعلم فى المدارس الملحقه بالكنائس ، لم تكن له بطبيعة الحال سلطة أساتذة الفصول فى المدارس الكبيرة التى قامت فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، إذ أن هؤلاء كانوا أعضاء فى نقابة قوية وكانت تملأ نفوسهم الثقة بأنفسهم والاعتزاز بكرامتهم ويقوى من ذلك الشعور ثقة أتباعهم بهم . وربما لم يبلغ داء العظمة والصلف فى عصر ما مقدار ما بلغه فى ذلك الحين فى المدارس . وفى ذلك ما يفسر لنا شدة النظام التأديبى فى ذلك الوقت .

وقد كانت هناك قوة فى استطاعتها أن تحول دون استفحال هذه الحالة ، وهذه القوة هى قوة رأى الأخلاقى فى البيئة المحيطة . فهى التى كانت تستطيع أن تحمى الطفل من سيطرة هذا التعسف وتذكر المعلمين بالطابع الأخلاقى الذى انبثق منه ما يحف بهم من سلطان والذى يجعل من هذا السلطان موضع الاحترام . وذلك هو ما كان يحدث فى حالات التطرف التى كان يندفع فيها المتحضر فى علاقاته مع المجتمعات البدائية ، فقد كان هذا التطرف يأخذ فى الانحسار حين تصل أنبأؤه الى رأى العام فى البلد التى نزع منها المستعمرون . فيستطيع حينئذ أن يراقب وأن يصدر حكمه على

ما يدور في البلاد المستعمرة • ولكن المدارس في المصور الوسطى كانت لسوء الحظ تسير على نظام يحول بين الرأي العام وبين اتصال صوته اليها • فكانت نقابات المعلمين ، ككل النقابات الأخرى ، عبارة عن مجتمع مقفل ، لا يتصل بالخارج ، وينطوي على نفسه كالمجتمعات السرية تقريبا • ولم يكن للدولة ذاتها ، من حيث المبدأ ، أن تتدخل فيما يدور فيه • فكان تلميذ الكليات ، على هذا النحو ، منفصلا تمام الانفصال عن الوسط الخارجي ، وكانت الاتصالات بينه وبين والديه نادرة ، بل ومحزنة أحيانا • وفي مثل هذه الظروف ، لم يستطع تقدم الضمير العام أن يكون ذا أثر فعال في طريقة تطبيق النظام المدرسي • ولهذا السبب ظل هذا النظام مدة طويلة متمسكا بأخطائه القديمة ، وبالرغم من الاحتجاجات القوية التي كانت تتردد (وقد كان هناك احتجاجات في صميم القرون الوسطى) ، وبالرغم من محاولات الإصلاح التي كانت تبعث من السلطة المدنية ، ظلت الأوضاع القديمة على ما هي عليه ، كما كان الحال في النقابات الأخرى ، وذلك حتى اليوم الذي استطاعت المدرسة أن تخرج فيه من الظلام الذي كان يخفيها عن الأنظار ، ولم تعد تخشى الاتصال بالحياة الخارجية والعمل في وضع النهار •

وهكذا نرى أن طبيعة تكوين المدرسة هي أصل الداء • وإذا كنت قد وجدت من المفيد أن أعالج هذه المسألة ، فليس ذلك بسبب ما لها من قيمة تاريخية فحسب ، بل لأنها أيضا تتيح لنا الفرصة لتحديد صفة خاصة لهذا المجتمع المسمى بالمدرسة وللحياة الخاصة التي تنشأ فيه • فهذا المجتمع الذي يقوم بطبيعته على نوع من حكم الفرد ، ينحدر بسهولة نحو الحكم المطلق • وذلك خطر يجب أن ثبت عنده على الدوام أنظارنا حتى نستطيع أن نحصن أنفسنا ضده ؛ ويزداد هذا الخطر بمقدار ما يكون بين المعلم والتلاميذ من فارق ، أي بمقدار ما يكون التلاميذ أصغر سنا • والوسيلة الصحيحة لمنع هذا الخطر ، هو أن تمنح المدرسة من أن تبالغ في الانطواء على نفسها ، ومن أن تقتصر على أن تحيا حياتها الخاصة ، وأن تنحصر في أضيق نطاق من حدودها المهنية • والمدرسة لا تستطيع أن تحمي نفسها من نفسها إلا إذا تعددت نقط الاتصال بينها وبين العالم الخارجي • فهي في ذاتها تنزع ، ككل جماعة تامة التكوين ، نحو الاستقلال الذاتي ، ولا تقبل الرقابة عن طيب

خاضر ، ومع ذلك فان هذه الرقابة ضرورية لها ، لامن الناحية العقلية فحسب ، بل من الناحية الأخلاقية كذلك .

ويجب ألا يقتصر المنع على الضرب ، بل يجب أن يجرم أيضا كل عقاب قد يؤدي الى الاضرار بصحة الطفل . ولهذا السبب يجب ألا يستخدم الحرمان من فترات الراحة الا بزيادة من الحرص ، وألا يكون هذا الحرمان كاملا . أما الحرمان من اللعب في أثناء فترات الراحة بين الدروس فليست له هذه الأضرار . بل قد تكون فيه فوائد محققة . اذ يجب أن نقرر ، من حيث المبدأ ، أن الطفل الذي أساء في سلوكه ، واستحق لذلك اللوم ، لا يستطيع أن يقبل على اللعب . فاللعب وما يصاحبه من المرح وانسراح الصدر ، يجب أن ينظر اليه على أنه التعبير الخارجي عن حالة داخلية من الرضا والغبطة ، لا نستطيع أن نشعر بها اذا ما قصرنا في أداء واجبنا . فالحرمان من اللعب اذن عقوبة مشروعة ، ذات أثر فعال ، صالحة لأن تثير في الطفل وتمكن من نفسه الشعور بالأسف الذي يجب أن يعقب الخطأ ، ولا يقوم ضد هذه العقوبة الا ما قد تثيره من بعض الصعوبات في التطبيق .

على أنه لا يكفي أن نحرص على ابعاد العقوبات الضارة ، بل يجب أن تعطى الأفضلية للعقوبات التي قد تفيد من توقع عليه . اذ نلاحظ بصفة عامة أن النظام التأديبي عند الكبار يتجه باطراد نحو التأثير بالمشاعر الانسانية ويجنح نحو العمل على تهذيب المجرم وتربيته . فمن البديهي اذن ألا تنصرف التربية بمعناها الصحيح عن الاهتمام بهذا الأمر . ولذلك ألفت نهائيا تلك العقوبات العابثة التي لم يكن لها من غرض سوى اشعار الطفل بالضجر حين كانت تجبره على أن يشغل نفسه مدة ما بعمل رتيبى مثل (كأن يكتب كلمة واحدة مئات المرات) . وفوق ذلك فلم يكن لهذه العقوبات أى أثر من الناحية الأخلاقية . فلكى يكون للعقوبة بعض التأثير التربوى على من توقع عليه ، يجب أن يشعر المذنب بنوع من الاحترام لها . ولكن هذا النوع من العقوبات شئ سخيف لا معنى له ، والمرء يميل الى احتقار ما هو سخيف . وعلى ذلك يجب أن يكون للواجبات الاضافية التي يكلفها التلميذ المذنب الصفة نفسها التي لواجباته العادية ، ويجب أن ينظر اليها وأن تصحح على أنها واجبات حقيقية .

وقد يحدث أن تجمع في مكان واحد جميع التلاميذ الذين يتمنون لفصل واحد أو لعدة فصول ووقعت عليهم هذه العقوبة، ليقوموا بأداء هذا العمل غير العادي الذي فرض عليهم ، تحت رقابة المعلم . واني لا أستطيع أن أرى فائدة مثل هذا النظام الذي تعترف به وتستخدمه المعاهد الدراسية في جميع البلدان قريبا ؛ إذ أنه بالرغم من ذلك لا يخلو من بعض العيوب الكبيرة . فمن الخطأ دائما أن تجمع عن قرب ، وأن نهىء أسباب الاتصال الوثيق بين أشخاص ذوي قيمة محدودة من الناحية الخلقية ، فإن ذلك يتيح لهم افساد بعضهم بعضا ؛ والاختلاط بين أطفال هذه الفصول المصطنعة التي تتكون من صفار الأحداث ، ليس أقل خطرا من الاختلاط في السجون . إذ يسود هذه المجتمعات دائما جو من الرغبة في الخروج على النظام والثورة . أضف الى ذلك أن الأطفال لا يكونون عادة في هذه الحالة ، أو على الأقل لا يكونون جميعا تحت رقابة معلمهم الأصلي . وحينئذ يخشى ألا يكون الاهتمام بالرقابة على هذا الواجب الإضافي مثل الاهتمام بالواجبات العادية ، وفي ذلك ما يعود بنا الى فكرة تكرار الدرس القديمة .

فالحرمان من اللعب ، والتكليف بالواجبات الإضافية ، بالإضافة الى أنواع اللوم والتعنيف ، هي اذن أهم العناصر التي تتكون منها العقوبة المدرسية . ولكن أيا كانت طبيعة العقوبات التي تستخدم ، فإن هناك مبدأ عاما يسيطر على هذه المسألة برمتها . فنظام العقوبات يجب أن يتكون من سلم تدرج درجاته بعناية كبيرة ؛ ويجب أن نبدأ من أسفل الدرجات ما أمكن ، ولا تنتقل من درجة الى أخرى الا بحذر شديد .

اذ الواقع ، أن كل عقوبة متى طبقت ، تفقد من جراء هذا التطبيق ذاته، جزءا من تأثيرها . فليست سلطة العقوبة أو الرهبة التي تحدثها في النفوس ، في الألم الذي تسببه بقدر ما هي في الحزى الأخلاقي الذي يؤدي اليه اللوم الذي تعبر عنه العقوبة . وهذا الشعور بالحياء الخلقى ، الذي يحضن المرء ضد الأخطاء والذي تؤثر فيه العقوبة ، من أرق أنواع الشعور وأدقها علاجا . وهو لا يكون على أشده ولا يحتفظ بصفاته الذاتية كاملة ، ولا بقوة تأثيره إلا عند الأشخاص الذين لم يفقد في نفوسهم شيئا من تقائه

الأول . وغالبا ما قيل ان الخطأ الأول يجبر وراءه دائما أخطاء كثيرة : ذلك ٢٢٧ لأن حساسيتنا بالحجل تقل في الواقع ، بعد أن تشعر به لأول مرة . فمن المضار الكثيرة للعقوبة أنها تضعف أحد الدوافع الهامة للحياة الخلقية ، وتقلل بذلك من تأثيرها الخاص في المستقبل . ولا تحتفظ العقوبة بكامل قيمتها الا اذا ظلت في حالة التهديد . ولهذا السبب فان المعلم المحنك يتردد في عقاب التلميذ الجيد ، حتى ولو كان يستحق هذا العقاب ، لأن العقوبة لا تفعل أكثر من أن تساهم في عودته الى الخطأ .

فمن الخطر اذن الاختصار على سلم قصير للعقوبات : اذ لما كنا ، في هذه الحالة ، معرضين لارتفاع درجاته في أمد قريب ، فان قوة العقوبة الرادعة ، التي لا تظل كاملة الا بقدر ما يظل المرء بمنأى عن توقيمها عليه ، تتعرض سريعا للزوال . وحينئذ نجد أنفسنا عزلا من السلاح ، وهذا هو سر الضعف في جميع التشريعات الصارمة . اذ أنها حين تتجه رأسا الى استخدام أقصى درجات الشدة ، تجد نفسها في أقرب وقت مضطرة الى تكرار نفسها . ولا شك أن العقوبة تفقد أثرها بقدر ما يزداد تكرارها . فهناك مبدأ على غاية كبيرة من الأهمية وهو أن العقوبة لا يصح أن توقع في افراط اللهم الا في بعض الحالات الشاذة وهي نادرة ، وذلك لأن تأثيرها يزداد كلما مال المرء الى الحكمة والقبض في تطبيقها . ولهذا السبب نفسه يتحتم استخدام المهارة لتعدد درجات سلم العقوبة . ويحسن ألا يلجأ المرء الى العقوبات بمعناها الحقيقي الا بعد أن يجرب جميع أشكال التأنيب والتعنيف وهي لا شك كثيرة جدا . فهناك التأديب الفردي ، الذي يحدث في السر ، وهو ما يجب أن يبدأ به دائما : ثم التأنيب العلني أمام الفصل ؛ ثم التأنيب الذي يبلغ الإباء ؛ ثم العقاب مع إيقاف التنفيذ . وحتى قبل التأنيب نفسه ، هناك وسائل عديدة لتنبيه الطفل ، وإشعاره بأنه بدأ يسلك سلوكا خاطئا ، وإيقافه قبل أن يتمادى . فمجرد النظر الشرر ، أو حركة

الامتناع ، أو قطع الكلام بسكوت قصير ، كل هذه الأمور اذا استخدمت في موضعها ، تكون وسائل ذات مغزى كبير لا يستغنى على الطفل ادراكه . ٢٢٨ وهكذا نرى أن المعلم قبل أن يلجأ الى العقوبات الحقيقية ، يملك بين يديه

عبدا كبيرا من الوسائل التى يستطيع استخدامها ، كما يستطيع أن يعدل فيها أو ينوعها الى حد لا نهاية له .

على أن هناك سببا آخر يحتم علينا ألا نرتقى درجات سلم العقوبات الا بجذر شديد . وهو أن هذه العقوبات يضعف تأثيرها كلما ازدادت شدتها . والواقع أن هناك قانونا عاما فى علم النفس يقول بأن التأثيرات التى يحدثها مؤثر ما لا تزداد فى شدتها الى ما لا نهاية كلما ازدادت قوة هذا المؤثر . اذ يأتى وقت يقف عنده التأثير عند حد معين ولا يشعر المرء بعد ذلك بما يطرأ عليه من زيادة جديدة . وعلى هذا النحو ، اذا تمضى الألم درجة معينة ، فإن كل ألم جديد لا يترك فى الشعور أثرا ، واذا تعدت الأصوات علوا معينا ، فإن كل صوت يضاف اليها لا يمكن ادراكه . أضف الى ذلك ، أنه كلما اقتربنا من هذا الحد الأقصى ، أصبحت كل زيادة فى قوة الشعور تستلزم زيادة تفوقها كثيرا من ناحية المؤثر ، ومعنى ذلك أن جزءا من المؤثر يصبح عديم الفائدة ويصير بالنسبة لنا كأنه لم يكن ، وأن هذا الجزء الضائع يزداد باطراد كلما ازداد اقترابنا من الحد الأقصى لقوة المؤثر . فالإنسان اذا كان فى حالة يسر متواضعة ، يشعر بمتعة كبيرة اذا أصابه قليل من الثراء . ولكن هذا القدر نفسه من الثراء لا يحدث أى أثر بتاتا فى شعور انسان يتمتع بثروة ضخمة . فهو لا يشعر بشيء من السرور الا اذا حصل على ربح يبلغ فى ضخامته حدا غير عادى ، ومع ذلك فإن هذا السرور ، لا يعدل فى قوته سرور امرئ فى حالة متوسطة أصابه ربح أقل بكثير . ومن الطبيعى جدا ، أن يصدق هذا القانون ذاته ، على مسألة العقوبات . فكلما ارتفعنا فى درجات العقوبات تعرض جزء أكبر من الطاقة التى تستخدم فى هذا الغرض للضياع . ويتعين علينا تبعا لذلك أن نضاعف من قوة العقوبة . والنتيجة التى نصل اليها هى أنه كلما ازدادت العقوبة شدة ، قل النفع الذى نرجوه منها ، وأصبح هذا النفع فى تناقصه المستمر لا يتناسب مع ضياع الجهود التى يتضمنها توقيع العقوبة . ولذا وجب القصْد فى هذا المجال حتى لا نضطر الى الالتجاء ، بدون تدبر ، الى عقوبات تكلف كثيرا ولا تحقق ما يرجى منها من الأثر .

على أنه لا يكفى فى توقيع العقوبات حسن الاختيار ومراعاة التدرج

فيها • إذ أن هناك ، فوق ذلك ، فنا خاصا بتطبيقها يجعلها تحدث جميع آثارها النافمة • فطريقة العقاب لها من الأهمية ما للعقوبة نفسها •

لقد قيل كثيرا ان العقوبة يجب ألا توقع في «حالة غضب» Abirato والواقع أن الطفل لا يصح أن يمتد أنه ضرب مثلا في حالة غضب هو جاء ، أو في حالة ثورة عصبية تعذر معها امتلاك النفس : إذ لو حدث ذلك ، لكان كافيا لضياع قيمة العقوبة في نظره ، وزوال كل معنى أخلاقي لها •

فيجب أن يشعر الطفل جيدا أن العقوبة قد تقررت بعد تدبر وروية ، وانها نتيجة لقرار صدر في هدوء • ولذلك يستحسن أن يمر وقت ، ولو كان قصيرا ، بين اللحظة التي يكتشف فيها وقوع الخطأ ، واللحظة التي توقع فيها العقوبة ؛ وهذا الوقت الذي يمر في هدوء يخصص للتفكير • إذ يجب ألا تكون هذه الفترة مجرد ذر للرماد في أعين الطفل ، أو يكون الغرض منها إيهام الطفل أن تدبر الأمر قد حدث • ولكنها في الواقع ، وسيلة يستخدمها المعلم لكي يحصن نفسه ضد ما قد يصدره من قرارات متسعة ، يصبح العدول عنها بعد ذلك أصعب من التمسك بها • وليست الاجراءات القضائية ، في بطئها وتعقدها ، الا وسائل تلزم القاضي بأن يكون حذرا من التسرع ، وبألا يصدر حكمه الا بعد الاحاطة الدقيقة بجميع الظروف والملابسات ، ويجب على المعلم أيضا أن يتخذ ، ضد نفسه ، احتياطات مشابهة • وهناك دائما مشكلة صغيرة ، ولكنها على جانب من التعقيد ، وهي معرفة ما اذا كانت العقوبة واجبة ، والاهتداء ، على الخصوص ، الى الكيفية التي توقع بها هذه العقوبة • فيجب اذن التريث بعض الوقت لحل تلك المشكلة ، اللهم الا اذا كانت الحالة من البساطة بحيث لا تستوجب هذا التريث • وقد يستخدم هذا الوقت لتبرير قرار العقوبة واتاحة الفرصة اللازمة أمام تلاميذ الفصل لفهم بواعثه والى هذه الغاية على الأخص ينبغي أن يتجه قسط كبير من التفكير •

٢٣٥ على أنه ، من ناحية أخرى ، اذا كان من الواجب ألا نعاقب عن غضب ، فمن الواجب كذلك ألا نعاقب بدون اهتمام • فالافراط في الهدوء وعدم المبالاة والسلبية لا يكون أحسن أثرا من الافراط في الغضب • وقد سبق أن قلنا ان العقوبة ، في الواقع ، هي اللوم ، واللوم معناه الاحتجاج ، ونبد

الفعل الذى يقع اللوم عليه واطهار النفور منه . فلكى تكون العقوبة على ما يجب أن تكون عليه ، يجب إذن أن يضاعفها شيء من الاستتكار أو بـ إذا كانت هذه الكلمة شديدة — شيء من الاستياء الذى يزداد أو يقل تبعاً للحالات المختلفة . وإذا تجردت العقوبة من كل أثر للانفعالات ، تجردت تبعاً لذلك مما تحتوى عليه من عناصر خلقية ، وتقتصر حينئذ على مجرد الفعل المادى الذى تتضمنه ، ولا يصبح هناك شيء يستطيع أن يضيف على هذا العمل المادى ، المعنى الحقيقى الذى وجد من أجله . فأى أثر يحدثه أداء شعيرة من الشعائر ، إذا كان هذا الأداء يراعى فى حذافيره ، دون أن يشعر المرء بحكسته الروحية ؟ وإذا ساء الأمر فى العقوبة على هذا المنوال الآلى ، أصبحنا أمام مسألة تجارية تقرر فيها « تعريفة » معينة : إذ يدرك الطفل أنه يجب أن يدفع (مقداراً من العقوبة) لكل خطأ يرتكبه ، فيدفع دون اكتراث بمجرد أن يتلقى الأمر الملزم بذلك ، فإذا سدد حسابه يعتبر أنه قد وفى بجميع الالتزامات نحو نفسه ونحو الآخرين ، ما دام لا يرى فى العقوبة إلا الوجه المادى منها دون غيره . وإذا فهم النظام على هذا النحو أصبح أداة للترويض لا للتربية لأن تأثيره لا يصل إلى قرارة النفوس كما قد يخشى أن يخرج لنا هذا النظام أطفالاً ثائرين . إذ من الصعب أن يقبل الطفل عقوبة لا يرى فيها معنى ، ولا تؤثر فى شيء على نفسه . ولذلك يجب على المعلم ألا يترك شعوره المهين يحى بمرور الزمن . ويجب أن يكون اهتمامه بتلاميذه بالقدر الذى لا يسمح له بالنظر إلى أخطائهم فى سأم ودون اكتراث . يجب أن يتألم لهذه الأخطار ، وأن يشكو منها لنفسه وأن تظهر تلك المشاعر فى مظهره الخارجى .

فطبيعة العقوبة تستلزم إذن ألا توقع فى غير اكتراث . فإذا كان من الملائم أخذ فرصة للترويض قبل تحديدها ، فيجب ، مع ذلك ، ألا تكون هذه الفترة أطول من اللازم . لأن الشعور الذى يقد أسانسا للعقوبة والذى يجعل منها شيئاً ذا مغزى ، يخمد مع الزمن ، وحينئذ يصبح التعبير عنه مضطرباً . وقد تكونت حديثاً فى معاهد التعليم الثانوى عندنا ، أنواع من المحاكم الجامعية مهمتها اصدار الأحكام فى الجرائم المدرسية التى تتصف بطابع الخطورة . وقد يكون هذا النظام مفيداً فى الحالات التى يتعين فيها

النطق بمقوبة كبيرة كالطرد من المدرسة مثلاً . ولكنى أشك فى أن يؤدى ما يرجى منه من خدمات فى الحالات العادية . فهل يستطيع قرار رزين ، صدر بعد اقتراف الاثم بمدة طويلة ، وفى شكل رسمى ومن هيئة قضائية محايدة ، أن يمس شعور الطفل بقدر ما تمسه بضع كلمات من أستاذه العادى ، يوجهها اليه ساعة اقتراف الخطأ ، وتحت تأثير الاتفعال الأليم الذى أحدثه ، وذلك ، فى الأقل ، اذا كان التلميذ يجب هذا الأستاذ ويحرص على التمتع بتقديره واذا كان صحيح أن الفصل مجتمع ، وأن النظم المدرسية تشابه النظم الاجتماعية المقابلة لها ، فيجب مع ذلك ألا تكون صورة مطابقة لهذه الأخيرة . لأن مجتمع الأطفال لا يمكن أن يسير فى تنظيمه على نسق مجتمع الكبار ، وتتميز الجرائم المدرسية فى أنها جميعاً تدخل فى نطاق التلبس بالجريمة ، ولذلك لا تتلاءم الاجراءات المعقدة مع ما يلزم لمحاكمتها . أضف الى ذلك أن هناك فائدة خلقية فى أن يكون قمع الخطأ تالياً لوقوع الخطأ نفسه ، على قدر المستطاع ، حتى يستطيع أن يححو النتائج السيئة التى ترتب على ارتكابه . واذا كان الطفل يعيش على جملة احساسات ، فيجب أن نجابه ، بدون تباطؤ ، الاحساس الذى أحدثه خرق القواعد ، باحساس مضاد .

على أنه ، مهما كان نوع العقوبة ، ومهما كانت الطريقة التى تتبعها فى النطق بها ، يجب متى تقرر أن تكون نهائية لا رجعة فيها . ولا يستثنى من ذلك الا الحالات التى يكفر الطفل فيها عن خطئه بممثل باهر يقوم به ٢٣٢ من تلقاء نفسه . وتلك قاعدة ييداوجية يجب أن نعرف كيف نستمسك بها فى حزم . اذ يجب ، فى الواقع أن يشعر الطفل أن القاعدة تحكم فيها ضرورة تعادل ضرورة القوانين الطبيعية ، وبهذا الشرط وحده يعتاد الطفل على أن يتصور الواجب كما يجب ، أى على أنه أمر يفرض نفسه على الارادة بدون أن نستطيع مقاومته أو نستطيع حياله مناقشة أو تحايلا ، أمر يبلغ فى مضائه درجة القوى الطبيعية وان كان ينفذ بطريقة أخرى . أما اذا وجد ، على العكس ، أن القاعدة تميل فى كل اتجاه تبعاً للاحتتمالات المختلفة ، واذا وجد أنها تطبق دائماً فى تردد ، واذا شعر بأنها مترامية ليس فيها حزم ، وتشكل بأشكال مختلفة ، فسيصورها دائماً وينظر اليها تبعاً

لذلك الشعور • أضف الى ذلك أن القاعدة اذا ظهرت أمامه بهذه الليونة فسوف لا يخشى من ثنيها في كل مناسبة ، واذا وجد انها تحتل تعديلات فنسوف يعدل فيها وفقا للظروف • وعلى ذلك فكل ضعف ، وكل تردد في قمع الخطأ لا يكون من ورائه الا اضماع الضائر نفسها وتركها في حالة تردد مستمر • ان الحزم شرط للاستقامة الخلقية ، فيجب على المعلم أن يمارسه حتى يستطيع أن يلقيه للطفل •

رأيت حتى الآن ما هي الوظيفة الأخلاقية للعقوبة ، وما يجب أن تكون عليه ، وكيف يجب أن تطبق حتى نصل عن طريقها الى الهدف المنشود • ولكن العقوبة ليست بالجزاء الوحيد الذي يتصل بقواعد الأخلاق المدرسية ، كما أنها ليست بالجزاء الوحيد فيما يتعلق بالأخلاق عند الكبار • فهناك علاوة على ذلك المكافآت • ولكن بالرغم من أن المكافآت ، في الواقع ، هي الجزء المقابل ، الذي يحدث التوازن المنطقي مع العقوبات فسوف لا تقف لدراستهما وقتا طويلا ، وذلك لأنها تحتل في التربية الأخلاقية مكانا أصغر بكثير مما تحتله العقوبات •

ومن الأكيد ، في الواقع ، أن المكافآت تستخدم على الخصوص في المدرسة كوسيلة لحفز الطفل على انماء ملكاته العقلية ، أكثر مما تستخدم في تقوية روحه وصفاته المعنوية ، وهي تمجد النجاح أكثر مما تمجد الاستحقاق الخلقي فالدرجات العالية ، والمراتب ، والجوائز • ولوحات الشرف في الفصل يحتفظ بها حاليا للتلاميذ النبهاء أكثر مما يحتفظ بها لأولئك الذين اشتهروا باستقامة الضمير ودماثة الحس الخلقي • فهي أداة للثقافة العقلية أكثر منها للثقافة الأخلاقية • وصحيح أن بعضهم قد أشار الى النقص المعيب في تخصيص جزء ضئيل من المكافآت المدرسية لتمجيد الفضيلة فقال « فيزيو Vesiot » اذا بحثنا عن صفات النظام المدرسي المتبع في الوقت الحالي ، نجد أن العقوبات تحتل مكانا أكبر مما تحتله المكافآت • فبينما تحيط العقوبات بجميع الأخطاء التي يمكن أن يقترفها الطفل ، نجد أن المكافآت أبعد من أن تمتد الى كل ما يستطيع القيام به من أفعال طيبة تستحق الثناء • وفوق ذلك ، فانه يبدو أن كل شيء قد

رتب لاثارة روح التنافس العقلى ، ولم ينظم شىء تقريبا لخلق التنافس فى ميدان الأخلاق ! .

على انه يجب أن نلاحظ أن عدم تناسب هذا بين العقوبات والمكافآت موجود فى الحياة الاجتماعية . كما أن المكافآت الاجتماعية تتصل بالمقدرة العقلية أو الفنية ، أو الصناعية أكثر مما تتصل بالفضيلة بمعناها الحقيقي . فالأفعال المخالفة للواجبات الأساسية تستهدف صاحبها للعقاب . أما الأفعال التى تعلو فوق مستوى الحد الأدنى المطلوب لأداء الواجب فلا ترتبط بها مكافآت محددة الا فى القليل النادر . وما أعظم الفارق بين مجموعات القوانين ، التى تعدد فيها الأوامر وتحدد فيها العقوبات بكل دقة ، وبين الجوائز القليلة أو الرتب وألقاب الشرف التى تخصص من وقت لآخر لمكافأة بعض الأفعال المجيدة . بل ويبدو كذلك أن عدد المكافآت الجمعية من هذا النوع يميل نحو القلة ، وأنها تفقد ما كان يتعلق بها من هيبة ، وأصبح من المعتاد الآن أن تقتصر المكافآت على الاستحسان العام ، وعلى المدح ، وعلى التقدير ، والثقة التى يشهد بها الرأى العام للشخص الذى قام بعمل ممتاز . وعلى ذلك فالجزاءات التى تتعلق بالتصرفات الايجابية ، أى بالواجب لا تعادل فى كثرتها ولا فى أهميتها ولا فى درجة تنظيمها الجزاءات السلبية التى تتعلق بالخروج على القواعد المتبعة . ولما كانت المدرسة تعد للحياة ، فانها لا تؤدى واجبها ، اذا جعلت التلميذ يعتاد عادات تتناقض مع ما سيراه فى ظروف الحياة يوما ما . فاذا اعتاد الطفل من نظام الحياة المدرسية أن ينتظر مكافأة على كل ما يقوم به من عمل طيب ، فما أعظم اليأس وخيبة الأمل التى يشمر بها ، حين يتعين عليه أن يدرك يوما ما أن المجتمع لا يكافئ على الأعمال الفاضلة بمثل تلك الدقة وذلك الانتظام . وحينئذ يكون مضطرا لاعادة النظر فى تكوينه الخلقى لكى يتدرب على عمل الخير لذاته ، وهو شىء لم تقم المدرسة بتدريبه عليه . وقد يقال ان هذا الجزء الضئيل الذى يخصص للمكافآت فى الحياة الاجتماعية أمر غير طبيعى فى ذاته ، ولكن ما من مجتمع الا وتوجد فيه هذه الظاهرة نفسها . ولا شك أنه من المسير أن ننظر الى ظاهرة هذه

درجة عمومها ، على أنها ظاهرة غير طبيعية . والحقيقة أن لهذه الظاهرة أسبابا تفسر وجودها . فإذا كان مما يهتم به المجتمع ، أن تتحدد الأفعال الضرورية لسير الحياة الخلقية ، وإذا كانت كل مخالفة للقواعد يجب أن يكون لها ، تبعاً لذلك ، عقوبة معينة ، فإن كل ما يزيد على ذلك الحد الأدنى الضروري لحماية الأخلاق لا يصح أن يكون موضع أى تنظيم : إذ أن ذلك يدخل فى مجال الحرية ، ومجال الاجتهاد الشخصى ، والتصرف الحر الذى لا نستطيع أن نتنبأ به فضلاً عن أن نمنعه . ذلك هو السبب الذى من أجله لا يمكن وجود « مجموعة » للمكافآت تناظر مجموعة قوانين العقوبات ، بل إن هناك ما هو أكثر من ذلك : فهذه الأفعال (التى تزيد على ما يتطلبه الواجب) لا تحتفظ بقيمتها كاملة إلا إذا قام بها الفاعل بدون انتظار لمكافأة معينة . وعدم تحديد الجزاء ، وعدم التأكد من الحصول عليه ، بل وعدم الاهتمام بقيمته المادية هو الذى يعطى لهذه الأفعال قيمتها الحقيقية . أما إذا حددت لهذه الأفعال المجيدة قيمتها سلفاً فإنها تتخذ تواطاعاً تجارياً يهبط بها عن مستواها . فمن الطبيعى والحالة هذه ، أن يكون للأخطاء جزاءات أكثر تحديداً ، وأكثر تأكيداً ، وأكثر انتظاماً مما يكون للأفعال التى تستحق الثناء . وفى هذه النقطة بالذات يجب أن يتفق النظام المدرسى مع نظام الحياة الخارجية .

ومع ذلك فلست أريد القول بأن الانتقادات التى أوردتها ليس فيها ما يستحق أن نتنبه إليه . حقا اننا لا نفكر مطلقاً فى أن نجعل التسامح يؤدون مسابقات فى الأمانة والصدق الخ . . وكل فكرة عن جائزة للفضيلة تثير فى نفسنا دائماً ابتسامة السخرية ، ليس ذلك عن رغبة بل لأننا لا نرى سبيلاً للجمع بين هاتين الفكرتين على هذا النحو . ونحن نألف أن نرى العمل الخلقى يكافأ كما تكافأ المبقرية . وفى هذا الأمر تناقض يزعجنا . وسبب ذلك أن المكافأة الحقيقية للفضيلة تتحقق فى حالة الغبطة الداخلية ، وفى الشعور بالتقدير والعطف الذى نكتسبه وفى الارتياح الذى ينتج عن ذلك . ولكن بالرغم من كل هذا فأننا نعتقد أن التقدير ، فى حياتنا المدرسية ، يكاد يقتصر على الاستحقاق العقلى ، وأن من الواجب أن يخصص جزء أكبر لتقدير القيم الأخلاقية . . . ولا يتطلب ذلك أن نضيف

نظما جديدة الى النظم الموجودة ، أو جوائز جديدة الى ما ندين من وسائل
التقدير . بل يكفي أن يزداد اهتمام المسلم بتلك الصفات الخلقية ، التي
ينظر اليها في الحياة المادية على أنها أمور ثانوية . وإن ما يظهره من
المطف ، والمحبة للتلميذ المجد ، الذي يبذل كل جهده دون أن ينجح كما
ينجح زملاؤه الأكثر ذكاء ، لهو وحده خير مكافأة ، كما يساعد على إعادة
التوازن الذي اضطرب اليوم وجانب طريق العدل .

ثانياً : التعلق بالجماعات الاجتماعية

الدرس الرابع

الغيرة عند الطفل

٢٣٧ والآن ، نشرع في بحث الوسائل التي تعين على غرس العنصر الثاني للأخلاق في الطفل ، وهو ينحصر ، كما قلنا ، في التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام ، وفي التعلق بالوطن على الأخص ، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لا هم لها الا الانانية والعدوان ، بل على أنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الانسانية .

ومن الواضح أن مصدر ذلك الشطر من الحياة الأخلاقية ، إنما يكمن في ملكة لدينا ، هي ملكة المشاطرة والتعاطف مع شيء مغاير لنا ، أى في مجموع الميول التي تسمى غيرية أو منزهة . وعلى ذلك ، فإن أول سؤال يتعين علينا أن نسأله هو أن نعلم ما اذا كان ثمة ميول كهذه لدى الطفل ، وما الشكل الذي تتخذه هذه الميول ، ان وجدت . ذلك بأن المناهج التي يمكن استخدامها في التربية ستباين حتماً تبايناً تاماً ، تبعاً لوثوقنا — أو عدم وثوقنا — من أن نهتدى في التركيب الفطري للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا ، أعني موطناً يمكن أن ترتكز أقدامنا عليه — بل انها ستباين تبعاً لطبيعة نقطة الارتكاز هذه ، فإن الأمر سيختلف أشد الاختلاف ان كنا نرى من الضروري أن ننظر الى الطفل على أنه أناني محض ، عنه اذا كنا نعهده — بعكس ذلك — قابلاً للتأثر بغيرية فطرية يكفينا أن نسميها على الوجه الصحيح كيما تنتهي به الى الهدف الذي نشده . وهذا هو ما حدا بنا الى أن نبدأ في الفصل السابق — قبل بحثنا للوسائل التي يجب اتباعها من أجل غرس العنصر الأول للأخلاق في الطفل ، وأعني به روح الخضوع للنظام — بالتساؤل عن كنه الحالات الذهنية الطبيعية

لدى الطفل ، والتي يمكننا أن نستعين بها حتى نبلغ الغاية المنشودة . وأن المسألة التي عاجلناها عندئذ لتناظر تماما تلك التي يتعين علينا الآن بحثها . ولكن أول ما يجب علينا عمله ، من أجل حل تلك المشكلة ، هو أن نحدد أولا المعنى الذي يجب أن نفهم به كلمة الميول الغيرية أو المنزهة عن الأغراض ، وبالتالي ، معنى الميول الأنانية . إذ أن ذلك التضاد نفسه الذي يقوم بينهما ، قد جعل من المحال أن نعرف احدهما بدون الأخرى . فبين الفكرتين ارتباط وثيق . ومن جهة أخرى ، فإن حل مشكلة الأنانية والغيرية لدى الطفل سيختلف أشد الاختلاف تبعا للتعريف الذي سنأخذ به .

إن ما نسميه بالميول الأنانية هو عادة تلك الميول التي تهدف الى لذة فاعلها ، أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير لفاعلها . وإن التضاد بينهما ليظهر أوضح ما يكون من وجهة النظر هذه : إذ أن لذتي ولذة كائن غريب عنى تتعارضان متعارضا تاما ، دون أن يمكن أن يكون بينهما — على ما يبدو — أى حد وسط . بل إن المسافة التي تفصلهما من البعد الى حد أنه يبدو من المحال أن أعزو الى هذين الضربين من المشاعر أصلا واحدا . ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات الأولى ، أى الأنانية ، كامنة في التركيب الطبيعي للانسان ، بينما تعدلثانية

٢٣٩ ثرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية . فالانسان — على ما يقال — كالحیوان لا يعرف ولا يسمى غريزا الا الى لذته : فهو أنانى تماما . وهكذا شاع الرأى الذى ينسب الى الانسان البدائى نوعا من الأنانية الهمجية التى لا يلفظها الا تأثير المدنية ببطء عظيم . ولا شك أن الطفل فى بدء حياته يتعرض للظروف نفسها التى تعرض لها الانسان فى بدء التاريخ . فهو اذن أنانى محض بدورته ، وعلى التربية أن تتركب فيه من جديد تلك النوازع الغيرية التى يفتقر اليها أصلا .

والحق أن لنا أن نتساءل ، كيف يمكن أن يتم مثل هذا التحول الذى يتضمن فى نهاية الأمر خلقا حقيقيا من العدم . ذلك بأن الحقيقة هى أنه لا التطور التاريخى يمكنه أن يستخلص من الانسان ، ولا التربية من الطفل ، الا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل ، وانه لمن الصعب أن تتصور الوسائل التى يمكن أن يغدو بها الكائن الأنانى الخالص قادرا على

التنزه عن أغراضه الشخصية . غير أنه لا ضرورة هنا لبحث النظريات التي يتخيلها الأخلاقيون وعلماء النفس لكي يجعلوا هذه المعجزة أمراً يقبله العقل . وإنما الأخرى بنا أن نتقل مباشرة الى الفكرة التي حتمت ذلك الفرض ، أى الى ذلك التعريف للانانية والغيرة ، الذى يجعل منهما حالتين نفسيتين متعارضتين ، ليس بين احدهما وبين الأخرى أى اتصال ، وسرى حقا أن تلك الفكرة تقوم في وجهها اعتراضات عديدة ، وان بدت واضحة في عين الرأى الشائع .

وأول ما نلاحظه هو أنه ليس من الدقة أن نقول ان كل الميول المنزهة ليس لها من هدف سوى لذة كائن حى آخر مغاير للفاعل . فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير جسية ، أى موجودات فكرية خالصة . فالعالم الذى يعشق العلم ، يعشقه فى ذاته ولأجل ذاته ، لا من أجل الأثر الطيب الذى يمكن أن تحدثه كشوفه على مصير بقية الناس فحسب . ولا شك أنه

٢٤٠ قد يحدث أن يكون شعور العالم بما يمكن أن يؤديه اكتشافه للانسانية من خدمات ، باعثا معنا له على مواصلة البحث ، وموجها له فى اتجاه دون آخر ، غير أن هناك عوامل أخرى عديدة تتدخل فى حب العلم . فالرغبة فى المعرفة وفى الفهم ، وحب الاستطلاع المحض — ذلك هو الباعث الأول بلا جدال . حقا لقد كانت الرغبة فى تخفيف آلام البشرية هى التى دفعت « باستور » ومعاونيه على أن يطبقوا مبدأ اللقاح على أمراض خطيرة ، كالكلب والحنانق (الدفتيريا) ، غير أن الفكرة التى نشأ عنها ذلك المبدأ وتطبيقاته نظرية تماما . فما هى إلا رأى فى طبيعة الحياة ، بل ربما لم تكن فى الأصل إلا حب استطلاع نظرى محض ، يتعلق بالكائنات اللامتناهية فى الصغر . كما أنه قد يحدث فى كثير من الأحيان ألا يكون للبحث العلمى أى غرض تقى . فليس فى وسع المؤرخ ، ولا الأديب المحقق ولا الفيلسوف ، أن يكون فى ذهنه صورة واضحة المعالم للخدمات التى ستؤديها مجهوداته ؛ وغاية ما يتحقق من أنه سيؤديه ، هو أن تتوثق أواصر المعرفة والتفاهم بينه وبين أشباهه . بل ان فى وسعنا أن نضع هاهنا قاعدة منهجية مؤداها أن على كل عالم أن يأخذ على عاتقه — من حيث المبدأ — معرفة الأشياء من أجل معرفتها ، دون أن يعبأ بالنتائج العملية التى يمكن أن تستخلص من كشوفه . وما يقوله عن حب

العلم ينطبق أيضا على حب الفن . على أننا نذهب الى ما هو أبعد من ذلك ، فنقول انه حتى بين تلك الميول التي تتعلق بكائنات حسية ، هناك ما هي منزهة تماما وبكل وضوح ، ومع ذلك فليس هدفها أن تجلب للغير لذة ، وإنما ألما . فمن حالات البغض ما يبعد عن الأناية الى حد أن من يبغض يضحي غالبا بحياته في سبيل الشعور الذي يطفى عليه ، ومع ذلك ، فان غاية ذلك الشعور هي البطش والأذى . ومن قبيل ذلك حالات الحقد بين الأسر التي تبدى حيثما يظل الثأر العائلي قاعدة معمولا بها . ومن قبيله أيضا كراهية الجريمة وكراهية المجرم . ولا جدال في أن اختيار هذه الحالات على أنها أمثلة للميول المنزهة عن الغرض ، أمر يمكن مناقشته والاعتراض عليه ؛ غير أنها موجودة بالفعل ، وتنزهها أمر لا مجال الى الشك فيه .

وكما أن هدف الميول الغيرية ليس لذة الغير بالضرورة ، فكذلك ليس هدف الميول الأناية لذاتنا بالضرورة . فممن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام اغراء الشراب أو السرقة ، يعلم جيدا أن فعله لا ينجم عنه الا الضرر والعذاب بالنسبة اليه ؛ ومع ذلك فليس في وسعه أن يكبح جماح الرغبة التي تدفعه الى ذلك الفعل . فليس ما يحدد سلوكه اذن هو التطلع الى اللذة المنتظرة ، وإنما نجد أن السكر أو الشيء المشتهى هو الذي يجتذبه بذاته ، كما يجتذب المغناطيس الحديد تبعا للضرورة الطبيعية وحدها ، وذلك على الرغم من النتائج الضارة التي يتعرض لها نتيجة لذلك الجذب . وقد يقال ان هذه ليست الا حالات مرضية ، غير أن المرض — كما هو معلوم — لا يفعل سوى أن يعرض في صورة متضخمة ، خصائص حالة الصحة . والواقع أنه ليس من الصعب أن نهتدي في الحالات السوية الى ظواهر من هذا النوع . فالبخيل أناني ، غير أن البخيل بالمعنى الحقيقي يحب الذهب ويسعى اليه لذاته ، لا من أجل اللذة التي يجلبها له . ودليل ذلك أنه يحرم على نفسه كل المتع كيما يختزن ذهبه ؛ بل قد يؤثر أن يلفظ آخر أنفاسه بجوار كنزه ، على أن يمنه . فان رد امرؤ علينا بقوله ان البخيل يستشعر لذة في احساسه بأن لديه كنزا ، وان لم يكن يستعمله على الاطلاق ، قلنا انه مما لا شك فيه أنه ليس ثمة ميل لا تصحبه لذة اذا ما أشبع ، ولا تتميز الميول الغيرية من هذه الناحية عن الميول الأناية . فالأم تجد لذة في التضحية

من أجل ولدها . ورغم ذلك ، فمن الواضح أن ما تهدف اليه بهذه التضحية هو صحة ولدها ، لا لذة التضحية . وانما تأتي تلك اللذة مضافة الى هدفها الأصلي ، فتهون عليها التضحية ، بل وتحببها اليها ؛ فهي اذن ليست العلة الباعثة على التضحية ، ولا الغرض منها . ولا يختلف الأمر عن ذلك في حالة البخيل الذى يضحي بذاته من أجل ذهبه . فبهذا الذهب اذن يتعلق ، مثلما تتعلق الأم بولدها . ولو لم يكن لحبه النهم من غرض سوى اللذة التى يسببها له ، لما كان ذلك معقولا . ونستطيع أن نقول الشيء نفسه عن حب السلطان . فغالبا ما يكون السلطان ، بالنسبة الى من يمتلكونه ، مصدرهم مقيم وعذاب أليم ؛ ومع ذلك ، وعلى الرغم مما تتطلبه ممارسته من مشقة ، فإن المرء لا يلبث أن يعتاده حتى يتعلق به ويميل اليه . ولا يجد الى الانصراف عنه سبيلا . وتلك ظاهرة نجد لها مشابها في أكثر الميول بدائية . فنحن في حالة الجوع انما نسعى الى الغذاء ، لا الى اللذة التى تصحب ازدياد الطعام . فالغذاء هو موضوع الميل ، وقد تضاف اليه اللذة ، بيد أنها ليست الا من توابل الفعل ، وما هى بهدفه . وبصفة عامة فان النموذج الذى يعبر عن النزوع الأناني ، هو ما يسمى تسمية فيها شيء من التجاوز بفريزة حفظ الذات ، أى ميل كل كائن حى الى الاستمرار في وجوده . على أن ذلك الميل يحقق غرضه دون أن تخطر ببالنا الملذات التى تحبب الينا الحياة ، بل انها قد لا تخفى لنا الا المتاعب ، ونحرص عليها ونحن على علم بذلك . ومن هنا رأينا ذلك الذى يلتقى بنفسه فى الماء يأسا وقنوطا ، يبذل قصارى جهده بعد غوصه كيما ينجو من الفرق . ومع ذلك ، فان غوصه فى الماء لم يبدل من حاله ، ولم يغير نظيرته اليه . وكل ما فى الأمر أنه كان يتشبث بأهداب الحياة أكثر مما كان يظن ، مهما بلغ به البؤس فيها . فنحن اذن نحب الحياة فى ذاتها ولذاتها ، حتى حين لا تكون الا مصدر شقاء لنا . ولا شك أننى لا أقصد أن أؤكد أن الألم لا تكون له الغلبة أبدا على هذا الميل الى حفظ الحياة ؛ ولكن عند ما يكون ذلك الميل قويا ، وعند ما يكون حب الحياة راسخا ، فلا بد من تراكم للتجارب الأليمة لا نظير له ، حتى يضع المرء حداً لحياته . ولنذكر بيت لافونتين La Fontaine القائل :

ما دمت ، على وجه ما ، لا أزال حيا ، فحسبى هذا .

٢٤٣ فما هو الا مصداق لذلك النوع من التجربة ، وأخيرا ، فإن من الميول الأنانية ما لا يهدف الى لذة الذات ، بل الى ألمها . فقد قال جيروم كاردان Jérôme Cardan ، وهو من الشخصيات الالامعة في عصر النهضة ، في ترجمته الذاتية لحياته : انه لم يكن في وسعه أن يتعد عن الألم ، وعندما كان يتتابه ، كان يملكه شعور من الاندفاع الدافق بلغ من قوته أن كل ألم غيره كان يبدو بجانبه ترفيها عن ألمه الأول . ولذا فقد اعتاد أن يكيل لجسمه ، في هذه الحال ، صنوف العذاب حتى تنبثق الدموع من مآقيه . ولقد لوحظ من أمثال هذه الظاهرة عدد هائل لدى المرضى بالنورستانيا . غير أن في وسعنا أن نشير الى فظائر لها لدى أشخاص سويين ليس بهم مرض . فالميل الى الكتابة ليست فيه أية ناحية مرضية : وبعد ، فهل هو الا حب للأسى والحزن ؟ .

وعلى ذلك ، فليس من الممكن أن نميز الميول تبعا لاختلاف طبيعة اللذات التي توفرها لنا ، اذ أن الميول الأنانية ، كغيرها من الميول ، لها أهداف عديدة بجانب اللذة التي يمكن أن تبعتها فينا أو في غيرنا . والحق أن مانحبه ، وما نسعى اليه ، هو في الأحوال العادية تلك الأشياء نفسها التي نميل اليها ، فهو الحياة ، والصحة ، وشخص الغير ، بل الألم ذاته أحيانا . ولا شك في أننا نستشعر لذة عندما نشبع أى ميل ، غير أن هذه اللذة ليست الا ظاهرة مصاحبة للميل فحسب ، فهي الدليل على أنه يؤدي وظيفته بسهولة ، وأنه يسير في طريقه دون أن يعترضه شيء ، وأنه يبلغ هدفه ، غير أنها ليست هدف ذلك الميل ولا الباعث على فعله . فهذه اللذة تصحب أداء كل ميل لوظيفته ، أيا ما كانت طبيعة ذلك الميل ، سواء في ذلك الميول الغيرية وما عداها . واذن فليس في وجود هذه اللذة ما يسمح لنا بتمييز تلك الميول بعضها من بعض . حقا ان هناك نزوعا هدفه اللذة ، وهذا هو ما يسمى بحب اللذة ، أو بتعبير أصح ، حب اللذات ، أى الحاجة الى استشعار حالات ملائمة تتجدد وتكرر دوما ، مثلما أن هناك نزوعا هدفه الألم . غير أن هذا ليس الا نزوعا خاصا ، يتفاوت نموه تبعا للأفراد تفاوتا عظيما ، وليس هو النموذج الذى يكشف عن الطبيعة الحقبة لكل الميول . بل ان بعضها ، فيما عدا حب الألم ، يستحيل بسهولة الى حالات مرضية . ففي حب اللذة خطر أخلاقي

نبه اليه كل أصحاب المذاهب الأخلاقية . وانا لنذكر تماما أن من الظواهر المرضية أن نجعل من اللذة غاية في ذاتها ، يسمى اليها المرء لذاتها ، بينما اللذة لا يصح أن تكون الا نتيجة لاحقة ، وحالة ثانوية مصاحبة فحسب . فما نحن بحاجة اليه لكي نحيا ، هو ما يقوم به وجودنا ، لا تلك التأثيرات الملائمة التي يمكن أن تتوافر نتيجة لسعي وراء تلك المقومات . فليست اللذة هي الشيء الوحيد القيم الذي يستحق أن نسعى اليه .

فلا بد إذن أن نعدل عن تعريف الميول وتميزها تبعا للذات الناجمة عنها ، وانما علينا أن نتأمل جميع أنواع الأشياء التي تربطنا بها تلك الميول ، نتأملها في ذاتها ونحاول تصنيفها ، بغض النظر عما تبعثه فينا من تأثيرات . وسنجد عندئذ أن تلك الأشياء بأسرها تنقسم الى طائفتين كبيرتين ، سيكنا التمييز بينهما من الاهتداء الى التعريف المنشود . فأحيانا يكون موضوع ميلنا عنصرا من شخصيتنا ، كأن يكون جسما ، أو صحتنا ، أو ثروتنا ، أو مركزنا الاجتماعي ، أو سمعتنا ، أو كل ما يمكننا من أن نبلغ هذه الأهداف الشخصية بطريق غير مباشر . وهذا هو مبعث حب الحياة ، والمال ، وألقاب الشرف الخ فكل هذه الميول لا تربطنا الا بأوجه مختلفة من ذاتنا ، فيمكن إذن أن تسمى أمانية بحق . غير أن هناك ميولا أخرى يقع موضوعها خارج شخصيتنا الفردية ، فهم ، لا تنتمي إلينا بطبيعتها . ومن أمثلتها أولا ، ٢٤٥ أشياء وثيقة الصلة بنا ، تقع على حدود شخصيتنا ، كالأماكن التي أمضينا فيها جزءا من حياتنا ، ومختلف الأشياء المألوفة لنا ، ومن أمثلتها بعد ذلك ، شخصيات أقراننا ، وكل ما يتصل بها ، وأخيرا هناك ما هو أبعد من ذلك ، كالجماعات الاجتماعية التي نتظم في سلكها ، مثل الأسرة ، والنقابة ، والوطن ، والانسانية ، وكل ما يساعد على تدعيم الحياة الجماعية من علم وفن ومهنة وأخلاق الخ فكل هذه الأشياء تشارك في صفة واحدة ، هي أن لها وجودها الخاص ، المتميز عن وجودنا ، فهما كانت الصلة التي تربطها بنا . فنحن اذ تتعلق بها ونسعى اليها ، انما تتعلق بشيء مغاير لنا ونسعى اليه . فليس في وسعنا أن نرتبط بها الا اذا خرجنا عن حدود ذاتنا ، وأصبحنا غريبين عن أنفسنا ، وتنزهنا ، الى حد ما ، عما يدخل في تركيبنا الخاص . تلك الميول هي التي يحق لنا أن نطلق عليها اسم الغيرية . وعلى ذلك ، فما

يتميز الغيرية من الأنانية ، ليس طبيعة اللذة التي تصاحب هذين الوجهين من نشاطنا الحسى ؛ وإنما هو اختلاف الوجهة التي يتخذها ذلك النشاط في كلتا الحالتين . فالميل يكون أنانيا إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها ، واتجه نحو مركزه . أما الغيرى فينتشر خارج الذات ؛ أى أن المراكز التي يدور حولها تقع خارج الذات ؛ فهو إذن ذو قوة طاردة (Centrifuge) .

هذا التمييز إذا ما أخذنا به ، لأدى إلى اختفاء الهوية العميقة التي لا تميز ، والتي بدا لأول وهلة أنها تفصل بين الميول الأنانية والميول الغيرية . فقد بدا لنا منذ هنيهة أن بينهما من التنافر ما لا يسمح بردهما إلى أصل واحد - ما دامت لذتي تكمن كلها في ، ولذة الغير في الغير . وبالتالي فمن المحال أن يوجد أى عنصر مشترك بين ضربين من السلوك تتباعد موضوعاتهما إلى هذا الحد ؛ بل لقد حق لنا أن نتساءل عما إذا كان من الممكن أن يتلاقيا في نفس الكائن . غير أن المشكلة تتلاشى تماما إذا ما أرجع الاختلاف بين هذين النوعين من النوازع إلى ما يوجد من فرق بين فكرة موضوع خارج عن الفرد ، وفكرة موضوع كامن فيه . إذ ليس في هذا الفرق الأخير أى عنصر مطلق . حقا لقد قلنا أن الفعل يكون غيريا إذا ما جعلنا ترتبط بشئ خارج عنا ، غير أننا لا نستطيع الارتباط بشئ خارجى ، أيا ما كانت طبيعته ، دون أن تتصور في أذهاننا ذلك الشئ ، ودون أن تتكون لدينا عنه فكرة ، ويكون لنا به شعور ، مهما كان مبهما . فمن مجرد تصورنا له ، يفدو باطنا فينا من وجه معين . فهو موجود فينا متخذا صورة ذلك التصور الذى يعبر عنه ؛ ويعكسه ، ويرتبط به ارتباطا وثيقا . وهكذا يصبح الفعل ذاته ، كذلك التصور الذى بدونه ما كان يعنى لنا شيئا ، عنصرا باطنا فينا ، وحالة من حالاتنا الشعورية . وعلى ذلك ، فنحن - بهذا المعنى - لا نزال متعلقين بأنفسنا أيضا . فإذا ما نكبتنا بموت شخص تربطنا به صلة قرابة ، فإن ما يحدث هنا هو أن يتعطل في أداء وظيفته ذلك التصور الذى كان يعبر فينا عن الصورة المادية والمعنوية لقربنا ، فلا يعود فى وسعنا بثت الاحساس الملائم الذى كان يثيره فينا وجوده معنا ، ولا يبقى للمحادثات المألوفة المتبادلة ، وما تبعته فينا من شعور بالراحة والمشاركة ، أى وجود . وهكذا نشعر بفراغ في ذهننا ، وهذا الشعور بالفراغ هو الذى يؤلمنا . فنحن ننكب في

حيويتنا اذا ماحدث أى شئ ينكب حيوية الكائنات التى تتعلق بها . واذن
فتمت أنانية فى قلب الغيرية ، وبالعكس ، نجد فى الأنانية غيرية . فالواقع أن
شخصيتنا ليست صورة خاوية ، وانما تتكون من عناصر تأتينا من الخارج .
٢٤٧ فاذا مااستخرجنا من ذاتنا كل ماله أصل خارجى ، فما الذى يتبقى ؟ اننا
نحب الذهب والجاه والصيت ، غير أن هذه كلها ليست الا أشياء خارجة عنا ،
ولا بد من أجل الاستحواذ عليها من أن نتعدى حدود ذاتنا ، وأن نبذل
جهودا ، وترك ذاتنا قليلا ، وندع جزءا منا خارجنا ، أى نمضى فى النشاط
الطارد الخارج عن مركزه . وحينئذ ندرك جيدا أن فى كل نشاط نبذله من
أجل بلوغ تلك الغايات المختلفة ، التى هى مع ذلك باطنة ، شيئا آخر عدا
الأنانية الصرفة . فهناك نوع معين من وهب المرء لنفسه ، وقدرة معينة لها
على بذل نفسه ، وتوسيع مداها ، دون الانطواء فى نطاق ضيق . وان
فى وسعنا أن نورد أمثلة عديدة غير هذه . فنحن مثلا تمسك بعاداتنا ، التى
هى عناصر من شخصيتنا الفردية ، وهذا الميل ليس الا وجهها من أوجه حب
الذات . غير أننا تمسك بالتالى بالوسط الذى تكونت فيه تلك العادات
التي تمكسه ، وبالأشياء التى تمر ذلك الوسط ولا يمكن تصوره بدونها .
وتلك صورة أخرى من صور حب الذات الذى يدفعنا الى تجاوز ذاتنا
والخروج عن نطاقها . ولقد سبق أن ذكرنا أن من الصعب أن يحيا
المرء حياة أنانية خالصة . وفى وسعنا أن نقول الآن ان هذا
مستحيل ، ومرد ذلك الى ما نحن بسبيل ادراكه : ذلك بأن شخصيتنا
ليست وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها ، أو ضربا من الوجود
المطلق الذى يبدأ بدقة فى نقطة محددة وينتهى فى نقطة محددة أخرى ،
وليس به - مثله فى ذلك مثل الذرة المروحية عند ليبنتز (Leibneitz)
نواقذ ولا أبواب تطل على الكون . وانما الأمر على عكس ذلك ، فالعالم
الخارجى يتردد صدها فينا ، وما نحن الا امتداد له ، كما أننا ننشر ونمتد
شخصيتنا فى العالم الخارجى . فالأشياء والموجودات الخارجية تنفذ الى
ذهننا ، وتمتزج بوجودنا الباطن ، كما أننا من جانبنا نخرج وجودنا بها . وان
أفكارنا ومشاعرنا تنتقل من ذهننا الى ذهن الغير ، وبالعكس . فقينا اذن
شئ غيرنا ، وكل منا ليس فى ذاته تماما ، وانما هناك شئ منا فى الموضوعات

٢٤٨ الخارجية التي ترتبط بحياتنا أو ربطناها نحن بها . واذن فشخصيتنا الفردية شيء نسبي . فهناك بعض العناصر في شخصيتنا تحتل مكان الصدارة ، ان جار هذا التعبير ، وتحدد ذاتيتنا في أدق خصائصها الفردية ؛ وهذه العناصر تحمل طابعنا الخاص أكثر من غيرها ، وتجعلنا نحن ذاتنا لا غيرنا : ومنها شكل جسمنا ، ومركزنا الاجتماعي ، وصفاتنا الخاصة الخ وهناك عناصر أخرى خارجة عن المركز على نحو ما ، وأقل قربا من النواة المركزية لشخصيتنا ؛ وهي - وان كانت من بعض الأوجه جزءا منا - ترتبط خاصة مع ذلك بكائنات أخرى متميزة عنا ، ولهذا السبب كانت مشتركة بيننا وبين أناس آخرين : مثال ذلك التصورات التي تتصور بها أصدقاءنا ، وأقرباءنا ، والأسرة ، والوطن الخ ونحن بقدر ما نرتبط بالنوع الأول من هذه العناصر ، مرتبطون بأنفسنا بوجه خاص ، مادامت هذه العناصر تتصف بأنها أكثر شخصية . وبقدر ما تتعلق بالنوع الثاني ، فكون متعلقين بشيء غيرنا ، لأن هذا النوع له صفة أكثر بعدا عن الشخصية من النوع الأول . هذا هو ما يفسر لنا وجود النوعين من الميول (الأناية والغيرية) ؛ وليس بين النوعين في الحقيقة الا اختلاف في الدرجة فحسب .

٢٤٩ فالأناية والغيرية في أساسهما مظهران يعيشان في نفس كل فرد جنبا الى جنب ، وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ، ومن مظاهر كل حياة واعية . والواقع أن ظهور الوعي يستتبع في الحال وجود ذات ترى نفسها متميزة عن كل ما عداها ، أى ذات تقول « أنا » . وهذه الذات ، بقدر ما ترى نفسها على هذا النحو ، وتركز نشاطها على نفسها وفقا لهذا التصور ، تسلك سلوكا أنايا . غير أن أى وعى لا يكتفه من ناحية أخرى ، أن يغفل تصور الموجودات المحيطة به ، تصورا يتفاوت في وضوحه أو ابهامه ؛ وبدون هذا التصور يكون التفكير خاويا يسبح في الفراغ . فهذا الوعي ، بقدر ما يتصور الموجودات الخارجية على أنها خارجية ، ويمدها أهدافا لنشاطه ، يسلك سلوكا غيريا . غير أن كلا هذين النوعين من النشاط لا يقوم بدون الآخر . فمحال أن يتلاشى شعورنا بذاتنا (Selbetgefühl) كما يسميه الألمان) ، ومحال أن يندمج تماما في احساسنا بأن لنا موضوعا خارجيا عن فكرنا ؛ ومن جهة أخرى ، فمحال أن يكون الشعور بالذات كافيا ، وانما هو يتضمن دائما الشعور بموضوع يتمثله ويقابله . وعلى ذلك ، فالأناية والغيرية كلمتان

مجردتان لا توجدان في حالة بقاء خالصة ، وانما تتضمن الواحدة الأخرى دائما الى حد معين على الأقل ، وان كان من المحال أن يجتمعا في شعور حقيقي واحد بدرجة متساوية . ففي وسعنا اذن أن نوقن سلفا بأن الطفل ليس ذلك الأناني الصرف الذي كثيرا ما وصفوه لنا . فمن مجرد كونه كائنا ذا وعى ، مهما كانت بدائية ذلك الوعي ، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيرى ، وذلك منذ مستهل حياته .

والواقع أننا نعلم مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشياء التي يحتوى عليها وسطه المألوف ، ومبلغ قوة ذلك التعلق . ولقد أوردنا لذلك بعض الأمثلة من قبل . فهو يؤثر ألا يشرب ، على أن يشرب من كوب غير كوبه المعتاد ؛ وهو يؤثر ألا ينام ، على أن ينام في غرفة غير تلك التي ألفها . فهو اذن يتعلق بتلك الأشياء الى حد أنه يتألم اذا ما افترق عنها . ولا جدال في أن هذا التعلق من نوع بسيط ساذج ، بل هو لا يدل على أن الطفل لديه القدرة على الارتباط بشيء غيره . غير أنه ليس بين ذلك الشهور ، وبين حب الوطن ومسقط الرأس ، والبيت الأبوى — وكلها مشاعر لا ينكر أحد أخلاقيتها وطابعها الغيرى — الا فرق في الدرجة . ثم ان الطفل لا يتعلق على هذا النحو بالأشياء فحسب ، بل بالأشخاص كذلك . فمن المعروف ٢٥٠ أن تغير المرضعة قد يؤدي أحيانا الى أزمت أليمة مزعجة لدى الطفل ، اذ يأبى أن يتناول ثدى مرضعة غريبة عنه ، و لا يدعها ترعاه الا مكرها . فهو اذن كان يتعلق بشخص تلك التي تركته ، وان لم يستطع أن يكون عنها الا صورة مبهمة الى حد كبير . كذلك يصبح الأبو ان منذ عهد مبكر مبعث شعور مماثل . ويقول سالى (Sully) : « ان طفلة صغيرة تبلغ من العمر ثلاثة عشر شهرا افترقت عن أمها خلال ستة أسابيع ، فلما عادت الأم ، انمقد لسانها فرحا ، ولم تنطق خلال مدة طويلة أن تترك لحظة واحدة صحة تلك التي عادت اليها . كما أن الصغيرة م . التي تبلغ من العمر سبعة عشر شهرا ، استقبلت أباه ، بعد غياب خمسة أيام ، وعليها علائم رقة وحب واضحين ، اذ هرعت الى مقابلته ، وأخذت تمسح وجهه بلطف ، وأحضرت اليه كل ما كان في الغرفة من لعب . » (دراسات في الطفولة . الترجمة

الفرنسية سنة ١٨٩٨ • (ص ٣٣٤) • وأنا للنفس بوضوح ، في كل هذه الحالات ، أن الطفل يستشعر في نفسه الحاجة الى أن يربط وجوده بوجود شخص آخر ، وأنه يعاني ألما اذا ما فصمت هذه الرابطة •

فغيرية الطفل ، على هذه الصورة ، ترجع الى صفة من صفات طبيعة الطفولة — سنحت لنا من قبل فرصة الاشارة اليها — تلك الصفة هي نزعة التمسك بالتقاليد (Le Traditionalisme) لدى الطفل ، وتعلقه بالعادات التي كونها لنفسه • فما أن يعتاد الطفل ضربا معينا من الشعور أو طريقة للسلوك ، حتى يصبح تخليه عنها أمرا عسيرا ، فيتمسك بها ، وبالتالي يتمسك بالأشياء التي تتحكم في وجودها • وما دام يصمم على أن يسعى بعناد الى التأثيرات نفسها ، فانه يسمى بهذا العناد نفسه الى الأشياء التي تبعث فيه تلك التأثيرات • غير أن هذا ليس هو المصدر الوحيد للمشاعر الغيرية التي يمكن ملاحظتها لدى الطفل • فهذه المشاعر مصدر آخر : ألا وهو مسارعة الطفل واندفاعه في سهولة بالغة لتقليد كل ما يقع تحت أنظاره • فهو يقلد الحركات المختلفة التي تبدى على حيا الأشخاص المحيطين به ، فتراه يبكي حين يكون ، ويضحك حين يضحكون ، ويكرر الكلمات عينها ، والحركات ذاتها • وعندما تتحول الحركات والكلمات عنده

الى رموز لأفكار ومشاعر محددة ، يردد تلك الأفكار والمشاعر التي يعتقد أنه يستشفها من وجوه من يراهم ، أو يظن أنه يفهمها من خلال ما يسمعه من كلماتهم • وهكذا يتردد في ذهنه صدى كل ما يقع في ذلك الجزء من العالم ، الذي يمتد اليه أفق نظره ، واليك السبب : ذلك بأن الحياة الباطنة للطفل خاوية الى أبعد حد ، وهي لا تشتمل الا على عدد ضئيل من العناصر البسيطة السطحية الى حد ما ، فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل عناصر غريبة • أما الشخصية التي يكون تركيبتها قد اكتمل ، أى شخصية البالغ ، وبخاصة ذلك الذي جمع في ذهنه ثقافة معينة ، فلا تقتحم ذهنه تلك العناصر الغريبة بنفس تلك السهولة • فالمؤثرات الخارجية لا تؤثر فينا ، نحن البالغين ، الا ان كانت على وفاق مع نزعاتنا الباطنة ، وسارت في الاتجاه نفسه الذي نميل اليه بطبيعتنا • كما أن كل حالة عاطفية تبدى أمام أنظارنا لا تنتقل إلينا لأننا نشاهدها فحسب ، بل لابد أيضا أن تلائم

مزاجنا ومشاعرنا الخاصة ؛ والا فلن يكون لها فينا أى تأثير ، وإن أثرت فتأثير سطحي . وإن أية فكرة لا تندو من أفكارنا لمجرد أن أحدا قد عبر عنها أمامنا ؛ فلو لم تتفق وعقليتنا لأسرعنا بنسبها ؛ فإذا ما فرضت علينا فرضا ، فأقل ما يلزم أن يكون الدافع الى قبولنا لها ضغطا أخلاقيا شديدا ، أو حجة عظيمة الاقناع ، أو حرارة طاغية تسرى إلينا من قائلها . تلك هى القيود التى تحول دون سهولة تقبلنا ، نحن البالغين المثقفين ، للأفكار والمشاعر الغريبة علينا . أما الطفل ، فتأثره بتلك الأفعال الطارئة أسهل بكثير ، إذ لم يتكون لديه بعد ذلك التركيب العقلى الثابت المتين ، وليست لديه مجموعة عادات قوية ، تقف حاجلا دون تأثره بأى حادث عابر . ولا جدال ٢٥٢ فى أن لديه — كما رأينا منذ برهة — بعض العادات ، وأن هذه العادات قوية ، غير أن عددها ضئيل . فذهنه يغلب على تركيه طابع الأحوال المائعة والمتغيرة ، التى تتدافع دواما الواحدة منها تلو الأخرى ، وتمر بسرعة لا تسمح لها بأى ثبات ، ولا يمكن أن تصمد أمام الإيحاءات الأقوى نسبيا ، الآتية من الخارج . ذلك هو أصل ما يسمى خطأ بفريزة التقليد . فالأمر لا يتعلق بما هو غريزى ، بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة ، وليست لدى الطفل حاجة الى التقليد مغروزة على نحو ما فى أعماق طبيعته . وإنما يقلد الطفل لأن ذهنه الناشئ لم تتكون فيه بعد ، علاقات لها القدرة على الاختيار بشكل واضح . ومن هنا نراه يستوعب دون عناء ودون مقاومة كل المؤثرات القوية الى حد ما ، التى تأتية من الخارج . أفليست تلك القدرة على ترديد مشاعر الغير ، وبالتالي على مشاطرتها ، قدرة على التعاطف معهم ، أى أول صورة لميل غيى واجتماعى واضح ؟ الواقع أن هذا الميل تنشأ عنه صلة تربط على الدوام بين ذهن الطفل والأذهان الغريبة عنه . فما يطرأ على أذهان الغير يتردد صده فى ذهنه — وهكذا يحيا بحياتهم ، ويتمتع بسرورهم ، ويتألم بالمهم . وعلى هذا النحو تؤدي به هذه الصفة الى أن يسلك سلوكا من شأنه تخفيف آلام الغير أو منع حدوث هذه الآلام . « فقد حدث أن كان طفل يبلغ من العمر أربعة عشر شهرا يحبو على الأرض ، حين وجد أن شقيقته الكبرى كاترين ، وعمرها ست سنوات ، قد أخذت فى البكاء ، لأنها أخفقت فى عمل كانت تقوم به

على قطعة من الأشغال الصوفية • فتأملها الطفل ثم أخذ يدمدم معبرا عن استيائه ، ومارا بأصابعه على خديه من أعلى الى أسفل في حركات متتابعة • فنبهت خالته أخته كاترين اليه ، مما جعلها تنفجر من جديد في البكاء ؛ وعندئذ تمكن الطفل من أن يتقدم بخطوات قصيرة عبر الحجرة حتى اقترب من كاترين ، مكررا دمدمة وتقليده المعبّر • وأذعنت كاترين أخيرا أمام هذه التوسلات العديدة ، فرفعت الطفل بين ذراعيها وابتسمت • وفي الحال ، أخذ الطفل يضرب يديه فرحا ، ثم أخذ يتتبع بأصبعه آثار الدموع على خدي شقيقته • « (سالي (Sully) ، المرجع السابق ذكره • ص ٣٣٦) • وكما يسعى الطفل الى مواساة الحزين الذى يراه ومشاطرته في حزنه ، يحاول أيضا ادخال السرور على الآخرين • ولكن أغلب الظن أن الأفعال الإيجابية التى يقوم بها كيما يؤدي ذلك الغرض لا يمكن أن تظهر الا فى سن أكبر قليلا ، لأنها تتطلب عقلية نامية الى حد ما • فالألم الذى يحاول المرء تخفيفه واقع فعلا ؛ فهو حادث يتمثل لنا فى احساس حاصر ، يثير بذاته الحركات التى تهدف الى القضاء على ذلك الحزن أو تخفيفه • أما جلب السرور فهو ظاهرة تالية ، لا بد من توقعها قبلًا وتصورها مقدما • فلا بد لكى يؤدي الطفل عملا كهذا أن يسمح له نموه العقلى بأن يتنبأ بما سيكون لأفعاله من نتائج • ومع ذلك ، فقد دلت الملاحظة على أن الطفل قادر — منذ الثالثة بل قبلها — على هذا التعاطف التنبؤى • « فقد سمع طفل يبلغ من العمر سنتين وشهرا خادمته تقول : لو تكلمت « آن » بملء غلاية غرفة اللعب • فأثار ذلك الكلام انتباه الطفل ، فذهب يبحث عن آن ، التى كانت تنظف مدخنة فى غرفة بميدة الى حد ما ، وأخذ يجذبها من رداءها • ثم قادها الى غرفة اللعب وأشار بأصبعه الى الغلاية قائلا : عليك بهذا ! ففهمت الفتاة وفعلت ما طلبه » (المرجع السابق نفسه ص ٣٣٨) • وخلاصة القول ان الفيرية ، أى تعلق المرء بشيء غيره ، ليست — كما يظن البعض — عاطفة غامضة شاذة لا يمكن فهمها ، بها يخرج المرء عن طبيعته الأصلية ويناقضها • ومن أمثلة ذلك الخطأ رأى رينان (Renan) ، فى مقال له عن جزاء الفضيلة ، حين تكلم عن الوفاء ، وروح التضحية ، والتضامن ، على أنها سخف محبوب ، وخطأ منطقي يستحق الثناء • ولكن

الواقع أنه ما من شيء أبعد عن الغموض وأقرب الى طبيعة الانسان من
٢٥٤ هذه الغيرية . وليس من الضروري لكى نقضى على هذا الغموض المزعوم،
أن تقتصر على أن نرى فى الغيرية صورة مقنعة من صور الأنانية ، كما فعل
لاروشفوكو (La Rochefaucauld) والنفعيون ، وهو رأى من شأنه
أن يحو عنها كل صفاتها المميزة . فالحقيقة أن هذين الشعورين لا يستمد
أحدهما من الآخر على الإطلاق ، وإنما يقوم كلاهما على أساس من طبيعتنا
العقلية ، ولا يعبران معا الا عن وجهين لهذه الطبيعة يتضمن كل منهما
الآخر ويكمله . ولهذا السبب أمكننا أن نهتدى الى وجود الغيرية عند
الطفل ، وذلك منذ أول عهده بالحياة . ولا شك فى أن غيرية الطفل ليست
واسعة المدى ولا عظيمة التعقيد ، لسبب واضح هو أن أفقه العقل ضيق
الى أبعد حد . فلا يكاد يتعدى ما يمنه مساسا مباشرا حتى يبدأ لديه عالم
المجهول . ثم ان علينا أن ندخل فى حسابنا ذلك العامل ، وهو أن دائرة
الكائنات التى يتغاطف معها الطفل أوسع فى نواح معينة من تلك التى
يتصل بها البالغ . اذ لما كان الطفل يضى الحساسية حتى على الجمادات ،
فانه يشارك فى حياتها ، ويتألم لألمها الوهمى ، ويتمتع بفرحها ، وهو يرثى
لحال دميته الجريحة ، وورقته الممزقة المنكشة ، والأحجار التى تظل جامدة
فى مكانها . كما لا يجب أن يغيب عن بالنا أن أنانيته مرتبطة بغيرته ، اذ
لما كانت شخصيته بسيطة غير معقدة ، فانها لا تسمح الا بصلات محدودة
بينها وبين المشاعر الأنانية . فهو لا يحس بتلك المشاعر الا فيما يختص
بحياته المادية ولعبه . أما أنانية البالغ فأكثر تعقدا . ومع ذلك ، فلا سبيل
الى تجاهل تلك الحقيقة ، وهى أن الثقافة من شأنها أن تنمى الجانب الغيرى
من طبيعتنا ، أكثر مما تنمى الجانب الأنانى . ولكن ذلك لا يحول دون
حقيقة أخرى ، وهى أننا قد اهتمدنا لدى الطفل الى نقطة الارتكاز التى
نحتاج اليها للتأثير عليه . ولم يبق أمامنا الا البحث عن الوسيلة التى يجب
أن نستخدمها بها ، وهذا هو ما سنقوم به فى الدرس التالى .

الدرس الخامس عشر

تأثير البيئة المدرسية

٢٥٥ كثيرا ما ظن أن الغيرية ، أى تعلق المرء بشيء غير ذاته ، ملكة غامضة ، خارجة عن المألوف ، لا يكاد يمكن تفسيرها ، بها يخرج الانسان عن طبيعته الأصلية ويناقضها . وقد رأينا فى الدرس الأخير أنها أقل الظواهر غموضا وأقربها الى الطبيعة ، وأنه ليس من الضرورى - للقضاء على هذا الغموض المزعوم - أن تقتصر على تصور الغيرية فى صورة مقنعة من صور الأناية ، كما فعل « لاروشفوكو » والنفعيون ، وهو رأى يؤدى الى انكارها ، بحجة السعى الى ايجاد أساس عقلى لها . والواقع أن الغيرية ، كتنقيضها الأناية تعتمدان فى صورة مباشرة على الطبيعة النفسية للانسان فهما انما يعبران عن وجهين متباينين ولكنهما متلازمان فى كل حياة عقلية ، فبقدر ما يتركز نشاطنا على أنفسنا ، أى على مكونات شخصيتنا ، وعلى ما يميزنا عما يوجد خارجنا من أشياء وأشخاص ، يكون ذلك النشاط أنانيا . أما الغيرية فتقوم ، بعكس ذلك ، حين يهدف نشاطنا الى أشياء خارجة عنا ، لا تدخل ضمن الصفات الخاصة التى تتميز بها شخصيتنا . ولكن لما لم يكن فى وسعنا أن تتعلق بهذه الأشياء دون أن تمثلها وتصورها على نحو ما ، فانها - بمعنى معين - عناصر منا ، وإن تكن خارجية : إذ أنها توجد وتحيا فىنا على صورة ذلك التمثل الذى يعبر عنها . بل إن هذا التمثل ذاته هو الذى نحرص عليه حرصا مباشرا . وهو الذى نفتقده إذا اختفى الشيء الممثل أو تغيرت طبيعته . وعلى ذلك ، ففى كل غيرية أنائية . . ولكن لنلاحظ ، من جهة أخرى ، انه لما كان « الأنا » لدى كل منا مكونا من عناصر استمدتها من الخارج ، ولما كان ذهننا لا يمكنه أن يكتفى بما يرد اليه من داخله هو نفسه من غذاء ، أو بأن يفكر فى فراغ ، وانما لابد له من مادة تأتيه من العالم الخارجى - فان فىنا شيئا غيرنا ، وبالتالى فان هناك

غيرية حتى في الأنانية . ولقد رأينا بوجه خاص كيف أن الأنانية الإيجابية الدافعة التي تهدف الى توسيع نطاق وجودنا ، تتضمن نوعا من الانتشار ، وامتدادا معينا للنشاط الخارجى ، وقدرة حقيقية على بذل انذات ووهبها . وبالاختصار ، رأينا أن الذهن يتوجه تلقائيا ، بمقتضى طبيعته الضرورية ، فى الناحيتين اللتين جرت العادة بجعل كل منهما مضادة للأخرى ، وهما ناحيتا الداخل والخارج : فلا هو يمكنه أن يخرج كل الخروج عن ذاته ، ولا أن ينطوى عليها كل الانطواء ، ففى كلتا الحالتين تتوقف الحياة الذهنية . ففى حالة الانجذاب الخالص ، كما فى حالة عكوف الفقير الهندى على ذاته ، يتوقف كل تفكير كما يتوقف كل نشاط . فهاتان صورتان للموت العقلى . ولكن على الرغم من هذا التقارب بين الأنانية والغيرية ، الذى يصل الى حد تداخلهما سويا ، فإن هذا لا يمنع من تميز كل من العاطفتين عن الأخرى . فكون الواحدة لا تتعارض مع الأخرى ، ليس معناه أنهما تختلطان ، اذ سيظل هناك فرق دائم بين الأشياء التى تتعلق بها فى كل من الحالتين ، وعلى الرغم من أن هذا ليس الا فرقا فى الدرجة ، فانه مع ذلك فرق حقيقى . وقد يقال انه لما كانت الميول الغيرية تؤدي الى ارضائنا عندما تشبع ، فانها بدورها أنانية . والرد على ذلك أنه يبقى دائما فرق واضح بين الحالتين ، هو أننا ، فى حالة الأنانية ، نرضى أنفسنا بالسعى وراء أشياء خاصة بنا ، أما فى حالة الغيرية ، فنحن نسعى الى أشياء هى حقا متمثلة فى ذهننا ، غير أنها ليست مع ذلك عناصر مميزة لشخصيتنا .

فاذا ما اتضح هذا ، أمكن أن نوقن بأن ذهن الطفل ، ما دام ذهننا على أى حال ، مستعد بالضرورة لاستقبال هذين النوعين من المشاعر . والواقع أننا اهتمدنا لدى الطفل الى أصل مزدوج للغيرية : فالطفل أولا يتعلق - نتيجة لسيطرة العادة عليه - بالأشياء والكائنات الموجودة فى محيطه المألوف ، فتقوم بينه وبينها رابطة تنتج من مجرد خاصية التكرار والانطباع الذى تحدثه تلك الأشياء فى طبيعته الساذجة . والأصل الثانى ، هو أن قابليته الشديدة لتلقى المؤثرات الخارجية تؤدي الى أن يتردد فى نفسه بسهولة صدى المشاعر التى يعبر عنها أحد أمامه ، فيقلدها ، وبالتالي يشاطر أصحابها اياها . فتراه يتألم اذا ما عبر أحد عن ألمه ، ويسر لسروره ؛

وبالاختصار يتعاطف مع الغير . وهذا التعاطف ليس سلبيا فحسب ، وانما هو يدفع الطفل الى أفعال ايجابية .

ولكن لو كان الأمر كذلك، فماذا تعنى تلك الوقائع التى رواها الكثيرون، والتى أدت الى الاعتقاد بأن الطفل ، بمقتضى تركيبه الخاص ، لا يعترف بالغيرية ؟ لقد اتهم الطفل أولا بأنه يبدى قسوة فطرية على الحيوانات . « فهذه السن بعد » خالية من كل رحمة . وهو لا يتألم منا بسببه لغيره من الآلام ، بل قد يسر بها . أو ليس هذا دليلا - كما يقول هؤلاء المعترضون - على أن لدى الطفل غريزة حقيقية تدفعه نحو الشر ؟ وردنا على ذلك أنه لا بد ، من أجل اصدار حكم قاس كهذا على الطفل، أن يكون قد ثبت أن الأفعال التى يتهم بها هنا تصدر عن ميل حقيقى الى ايقاع الألم بالغير . وليس هناك ما يسمح لنا بأن نفزو الى الطفل مثل هذا الميل

٢٥٨ الطبيعى الى الوحشية . فما يدفعه الى استعمال العنف هى أنواع من النزوع لا تحمل فى ذاتها أى طابع لا أخلاقى . ففى أغلب الأحيان يكون حب الاستطلاع وحده هو الدافع ، وهو شعور لا ينطوى فى ذاته على ما يستحق اللوم . فالطفل اذا حطم فلكى يرى الأشياء من الداخل . وهو يود أن يعلم كيف ركب الجسم ، وأين هو ذلك الدم الذى سمع عنه ، وكيف تلتصق الأجنحة بالجسم الخ . ثم ان بعض المفكرين قد افترضوا - وبعض الشواهد تؤكد افتراضهم هذا - أن لدى الطفل ميلا معيناً الى اثبات سيادته على الحيوان ، وتأكيده حقوقه بوصفه المسيطر عليه . وكما يقول سالى (Sully) « ربما لم يكن وطء الطفل للقطط الصغيرة بأقدامه الا اظهارا لغريزة التملك الصرفة » (ص ٣٣٩) ولكن كم من مرة يحدث فيها ألا يكون لهذه الحركات المخربة أى هدف من أى نوع . فلدى الطفل ما يمكن أن يقال عنه انه قوة من النشاط المختزن الذى يوجد دائما فى حالة توتر . وهذا النشاط لا يصرف بانتظام ، أى لا ينطلق على دفعات تفصلها فترات منتظمة ، وانما ينفجر فجأة ، فلا بد أن يكون هذا الانفجار عنيفا هداما . فتحطيم الطفل للأشياء ، كقفزه وصياحه ، هدفه اثباع حاجته الى الحركة . ومن جهة أخرى ، فهو لا يتصور الآلام التى يسببها الا تصورا مضطربا غامضا ، فليست لديه فكرة واضحة عما يحدث فى نفس

الحيوان ، اذ أن ذلك الحيوان لا يعبر عما يحسه كما يعبر عنه البشر .
وليس في وسع شعور له هذا القدر من الغموض والابهام أن يكبح جماح
الميل القوية التي تدفع الطفل الى أعباءه القاسية ؛ لهذا لا يشعر الطفل
بأنه قاس . واذن ، فإن لم يكن الطفل يتعاطف مع الحيوان ، فليس ذلك
نتيجة لأية قسوة فطرية ، أو ميل غريزي الى الشر ، وانما السبب الوحيد
هو أنه لا يدري ما يفعله .

ومثل هذا يمكن أن يقال عن عدم مبالاة الطفل بالنكبات التي تجل
بالأسرة . فذلك لا يرجع الى نوع من الجمود الطبيعي ، وانما الى أن الطفل
٢٥٩ - طالما أنه لم يصل بعد الى سن معينة - لا يمكنه أن يتصور النتائج التي
تترتب لديه ولدى المحيطين به ، على فقد واحد من أقربائه . اذ لابد من
تفكير تأملي لادراك كنه الموت . فليس من السهل ، حتى بالنسبة الى
البالغ ، تصور هذا التغير المباغت الذي ينجم عن انقطاع فجائي ، وانعدام
تام للحياة . وحتى لو قيل للطفل انه لن يرى أبداً ذلك الذي لم يعد على
قيد الحياة ، لما تأثر كثيراً بهذا القول ؛ اذ أن كلمة «أبداً» ككلمة «دائماً» ،
ليس لها في نظره أى معنى دقيق . واذن فليس في وسعه أن يميز بين ذلك
الفراق الأبدى وبين أى فراق مؤقت . كما أن فكرته عن مختلف الأشخاص
الذين يتصل بهم ليست عظيمة الوضوح ، سوى فيما يتعلق بأولئك الذين
يمسونه عن قرب شديد ، والذين يتصل بهم اتصالاً مباشراً ، كمريته أو
أمه . أما بالنسبة الى الآخرين ، فمن السهل اجراء عملية التبديل التي
تجعله يسد ذلك الفراغ في حياته بسهولة . اذ يمكن أن يحل أحد الوجوه
المألوفة لديه محل ذلك الذي اختفى ، دون أية مقاومة من جانبه ، ثم تعود
حياته الى مجراها الطبيعي ، بعد الاضطراب الهين الذي أحدثته ذلك التغير
البسيط . ولنصف الى ذاك أن عدم استقراره الطبيعي يجعل من السهل
لديه تحويل انتباهه الى ما يليه . ففكره المتحول ينصرف بدون عناء عن
أى موضوع محزن . ومن هنا أمكن فهم تلك الظاهرة المعروفة جيداً ، وهى
أن الأطفال الذين يبدون تأثراً مبكراً عنيفاً لموت أقاربهم وأصدقائهم هم
الأكثر ذكاءً ، والأوسع خيالاً ، هذا اذا لم تكن قد أثارت أذانيهم وقضت
على ملكات تعاطفهم تربية فاسدة .

واذن فليس في الواقع المشاهد ما يشير الى أن لدى الطفل تلك الأناية التامة التي طالما نسبت اليه . ونحن لا نكر أن غيرته تظل بسيطة ساذجة ، غير أن السبب الرئيسي لذلك هو أن ذهنه ، بوجه عام ، بسيط ساذج كذلك . فلما كان ذلك الذهن ما زال في طور التكوين ، فانه لا يمتد كثيرا ٢٦ فيما وراء محيطه المباشر ، وعلى ذلك فهو لا يتعدى ذلك العدد الضئيل من الكائنات الخارجة عنه . فأفراد عائلته ، ورفاقه ، والأشياء المألوفة حوله — هذا هو كل ما يعرفه . بل إن بقية الأشياء ، نظرا لبعدها عنه ، انما تبدو له بطريفة مختلطة مضطربة ، تختفى فيها فردية الأشياء بقدر ما تبعد عنه . وبناء على ذلك ، فإن المشاعر الشخصية (وهي الغالبة لديه) تتمتع خلال السنين الأولى من حياة الطفل بسيادة حقيقية . فهي التي تتحكم كل التحكم في سلوكه ، وهي مركز الثقل في حياة الطفولة ، وإن تكن هناك مشاعر من نوع آخر تصاحبها منذ تلك الفترة . فمن الممكن إذن القول أن أناية الطفل تغلب على غيرته ، وإن لم يخل تماما من ذلك الشعور الأخير ، وفي وسعنا أن نشير في هذا المجال أيضا الى الصلة الوثيقة التي تجمع بين هذين النوعين من الميول . فإذ كانت الغيرة أقل نموا لدى الطفل منها لدى البالغ ، فإن الأمر لا يختلف عن ذلك فيما يتعلق بالأناية . إذ أن ضيق مجال ذهن الطفل هنا أيضا ، وضالة الجزء الذي ينطوي عليه ذهنه من العالم الخارجي ، بل غموض الأثر الذي يحدثه في ذهنه — كل ذلك جعل شخصية الطفل هزيلة تفتقر الى ما يدعمها من غذاء ؛ فهي لا تشمل الا على قدر ضئيل من العناصر ، وتبعا لذلك لا ترتبط بالمشاعر الأناية الا أقل ارتباطا . فدائرة مصالح الطفل الشخصية ضيقة الى أبعد حد ، وهي لا تتعدى نطاق غذائه ولعبه . أما أناية البالغ فتختلف عنها في تعقيدها . إذ أن سبب الثروة والسلطان ومظاهر التكريم والصيت ، والميل الى الأناقة في التزين وفي أسلوب الحياة ، كل هذا لا يتسع نطاقه الا بقدر ما يمتد أفق الانسان ، وتسمح صلاته بالأشخاص والأشياء . فهذان الوجهان من طبيعتنا الحسية (أى الأناية والغيرة) ينموان نموا متوازيا ، إن لم يكن بخطوات متساوية ، تحت تأثير أسباب متحدة .

واذا كان ما سبق يجعلنا نؤكد أن في وسعنا الاهتمام الى نوع من

الغيرية لدى الطفل ، وأن التربية لا تفعل أكثر من تميته ، فانه يسمح لنا فضلا عن ذلك ، بتحديد الوسائل التي تمكثنا من الوصول الى هذا الاعاء . فما دام ضعف المشاعر الغيرية في بدائية الحياة راجعا الى ضيق أفق ذهن الطفل ، فلا بد من أن نوسعه رويدا رويدا حتى يمتد الى ما وراء هذه الدائرة المحيطة بشخصه ، وهي الدائرة التي لا يتجاوزها الطفل الا بعناء وبقدر ضئيل . ولا بد من أن نعرفه بتلك الكائنات التي لا يدركها في أول الأمر الا ادراكا مبهما ؛ وأهم من ذلك ، أن تكون لديه فكرة واضحة بقدر الامكان ، عن تلك الجماعات الاجتماعية التي ينتمى اليها بدون أن يدري . وهنا يبلغ دور المربي أوج أهميته . اذ أن الطفل لو ترك لذاته ، لما توصل الا في وقت متأخر وبطريقة سيئة ، الى تفهم تلك المجتمعات ، التي هي أوسع وأعقد من أن يراها بعيني الجسم ، وذلك اذا استثنينا الأسرة التي يمكن أن تخطط بها نظرتة بسهولة بسبب صغر حجمها . على أنه لا يكفي من أجل حث الطفل على التعلق بتلك الجماعات — وهو الهدف الأسمى للتربية الأخلاقية — أن نصورها لذهنه فحسب . بل لابد — فضلا عن ذلك — من أن يتكرر هذا التصوير بقوة والحاح يجعلانها ، بفضل التكرار وحده ، عنصرا أساسيا من ذاته لا يكون في وسعه أن يفغله . ذلك لأننا ، كما قلنا من قبل ، لا نستطيع التعلق بالأشياء الا من خلال التأثيرات التي تفرضها علينا . فالقول بأنها قد توحدت بنا ، يعني أن فكرتنا عنها قد أصبحت متحدة مع بقية عناصر ذهننا ، وأنها لا يمكن أن تختفي دون أن تخلف فينا فراغا أليما . فلا يكفي اذن أن نكررها ، بل لابد في تكرارها من أن نضفي عليها لونا وتنوعا وحياة كيما يمكنها أن تدفع الطفل بسهولة الى السلوك . ولا بد أن يكون فيها ما يلهب القلب ويحمس العزيمة . اذ أن المشكلة ليست مشكلة حشو للذهن بفكرة نظرية أو رأى تأملى ، وانما ملء الروح بمبدأ للسلوك يجب أن نهى له فرصة النجاح بقدر الضرورة وبقدر ما لدينا من وسائل . وبعبارة أخرى ، يجب أن يكون في تصور الطفل لفكرة الجماعات الانسانية عنصر عاطفى ، وأن يتخذ هذا التصور طابع الشعور أكثر من طابع الفكرة النظرية . وأخيرا ، لما كان المرء لا يعرف كيف يسلك الا حين يسلك ، فلا بد من أن تتعدد المناسبات التي

يمكن فيها أن تبدو تلك المشاعر المنقولة الى الطفل على صورة أفعال . فاذا شاء المرء أن يتعلم حب الحياة الاجتماعية ، فعليه أن يحيها ، لا يفكره وخياله فحسب ، بل بالواقع كذلك . ولا يكفي أن نكون لدى الطفل ملكة معينة للتعلم بالغير تظل محصورة في حدود القوة والامكان ، بل لا بد من المضى بتلك الملكة الى مجال التحقيق الفعلي ، اذ أنها لا تحدد ولا تدعم الا بالممارسة والمران .

ومجمل القول ان علينا أن نوسع ذهن الطفل رويدا رويدا ، بحيث ندخل فيه بالتدريج فكرة الجماعات الاجتماعية التي يساهم فيها الآن أو سيندمج فيها في المستقبل ، وأن نستعين بالتكرار لكي نربط تلك التصورات رباطا وثيقا بأكبر عدد ممكن من الحالات الذهنية الأخرى ، بحيث يسترجمها العقل وتستحضرها الذاكرة على الدوام ، وتصبح لها في الذهن مكانة تلزم الطفل بحفظها والحرص عليها من كل ضعف أو قصار . وعلينا أيضا أن نستغل حرارة الكلمات التي نصف له بها تلك المشاعر ، وصدق العاطفة التي نشعر بها ونعبر عنها ، في أن نضفي على هذه التصورات حماسة عاطفية تجعل منها قوى فعالة أكيدة الأثر ، ثم نمنى هذه القدرة على الفعل بالتدريب . ذلك هو المنهج العام الذي يتعين علينا اتباعه لكي نجعل الطفل يتعلق بالغايات الاجتماعية التي يجب عليه استهدافها .

٢٦٣ ومن الجلى لنا أنه ليس في ذلك المنهج ما يفوق قوى المربي ، ما دام ليس عليه ، بالاختصار ، الا أن يكون لدى الطفل فكرة قوية بقدر الامكان ، عن الحقائق الاجتماعية كما هي كائنة بالفعل . واذن فلم يبق علينا الا أن نبث كيف ، وعلى أى نحو يمكن تطبيق ذلك المنهج في المدرسة . وهنا سنجد أن الوسائل التي لدينا ، والتي يمكننا بها التأثير على الطفل من نوعين : فهناك أولا البيئة المدرسية ذاتها ، وهناك بعد ذلك المعلومات المختلفة التي تدرس فيها . فلتأمل الآن كيف يجب استخدام هذه الوسائل لكي نصل الى الهدف الذي نشده .

١ — التأثير العام للبيئة المدرسية

ولكى نحسن تفهم الوظيفة الهامة التى يمكن أن تؤديها ، ولا بد أن تؤديها البيئة المدرسية ، فى التربية الاخلاقية ، علينا أن نتصور فى أول الأمر الأحوال التى تتأب الطفل حينما يلتحق بالمدرسة . فهو لم يكن يعرف حتى ذلك الحين سوى نوعين من الجماعات : الأسرة أولاً ، حيث تصدر روح التضامن عن روابط الدم ، ومظاهر التقارب المعنوى الناجمة عنها ، والتى يؤكدھا الاتصال الدائم بين كل الأفراد مجتمعين ، والتداخل التام بين حياتهم . وهناك أيضاً تلك الجماعات الصغيرة من الأصدقاء والرفاق التى أمكن تكوينها خارج الأسرة بالاختيار المحض . على أن المجتمع السياسى لا يشمل على هذه الصورة ولا تلك . فالروابط التى تجمع بين أفراد وطن واحد لا ترجع الى القرابة ولا الى الميول الشخصية . فهناك اذن بون شاسع بين الحالة المعنوية التى يكون عليها الطفل عند مفارقتة الأسرة ، وتلك التى أصبح يتعين عليه الاندماج فيها . ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة ، وانما لابد من مراحل وسطى . والبيئة المدرسية هى خير مرحلة وسطى يمكن تصورها ، بين هاتين الحياتين . ففيها يعيش الطفل فى جماعة أوسع من الأسرة ومن المجتمعات الصغيرة التى كان يكونها مع رفاقه ، وهى ليست نتيجة قرابة الدم ، ولا الاختيار الحر ، وانما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه ، بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية متقاربة الى حد بعيد . وهى فى ذلك أشبه بالمجتمع السياسى . غير أن تلك البيئة المدرسية — من جهة أخرى — محدودة بدرجة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها ، فأفقها ليس عظيم الاتساع ، وليس من الصعب أن يحيط به ذهن الطفل . وفى هذا نرى أن تلك البيئة تقترب من الأسرة وجماعات الأصدقاء . واذن ، ففى التعود على الحياة العامة فى الفصل ، والتعلق بذلك الفصل ، بل بالمدرسة التى ليس الفصل الا جزءاً منها — فى هذا التعود اذن اعداد طبيعى لما نريد بثه فى الطفل من مشاعر أسمى . فلدينا ها هنا

أداة ثمينة قلما انتفع أولو الأمر بها ، مع أن في وسعنا أن نؤدى بها أجل الخدمات .

ومما يزيد في اقتناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض ، أن الجماعات التى مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقا من الأسرة هى بالذات جماعات من الأجيال الناشئة ، تتشابه على وجه العموم مع تلك التى يتكون منها المجتمع المدرسى . فلقد أثبت الأستاذ اسپيناس (Espinas) فيما يتعلق بالحيوانات ، أن حشود الطيور والثدييات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صفارها ، فى مرحلة معينة من حياتها ، الى الانفصال عن آبائها ، كما تكون معا مجتمعات من نوع جديد ، ليس لها أى صبغة عائلية . والواقع أنه حيث تحتفظ الأسرة لنفسها بأفرادها ، فانها تكتفى بذاتها بسهولة ، ومن هنا تتجه كل أسرة معينة الى أن تحيا حياتها الخاصة المستقلة ، والى أن تنفصل عن غيرها ، حتى يمكنها أن تنفرغ لعيشها بسهولة أكبر . وواضح أنه من المحال ، فى هذه الظروف ، أن يقوم مجتمع أوسع من نوع مغاير . وانما لا يظهر الحشد الا حيث يتجه الجيل الجديد ، بعد أن يشب وترعرع ، الى أن يتجاوز حدود الأسرة لكى يحيا حياة جماعية من نوع جديد . وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية ، واشتمالها على عدة أسر ، وأن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة — راجع فى الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة ، فى كل أسرة على حدة ، وانما يضطلع بها شيوخ العشيرة فى الجيل الواحد ، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها . فترى هؤلاء الشيوخ يجمعون الصغار حين يلغون سنا معينة ، لكى يلقنهم سويا مبادئ العقائد الدينية ، والطقوس والشعائر المتبعة ، وبالاختصار كل ما يكون التراث العقلى والأخلاقى للجماعة . فلم يتيسر اذن قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة ولا دوام لهذه المجتمعات الا بفضل اجتماع صفار الأفراد فى جماعات خاصة ، يتحكم فى تكوينها السن ، لا صلة القرابة . وخير مثل لجماعة من هذا النوع هو المدرسة ، فهى تنظم وفقا لهذا المبدأ نفسه . اذ أن تلك الجماعات من صفار الأطفال الذين ينسوسهم ويثقفهم شيوخهم — وهى التى نلسمها فى المجتمعات البدائية — هى فى الواقع جماعات مدرسية حقيقية ،

ويمكن أن تعد أول الأشكال التي اتخذتها المدرسة . فنحن اذا نطلب الى المدرسة أن تعد الأطفال حياة اجتماعية أوسع نطاقا من الأسرة ، لا نطلب إذن شيئا خارجا عن طبيعتها بأية حال .

وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أى بلد ، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم . فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لها حسابها . والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانبا ، لما وجدنا لدينا ٢٦٦ مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة ، أعنى مجتمعا لا يكون مصطنعا ولا يقوم على مجرد المظهر . فكل ما كان يمثل هذا النوع من مجتمعات كانت تتوسط من قبل بين المجتمع المنزلى والمجتمع السياسى ، وكان كل فرد ملزما بالمساهمة فيها ، كالمجتمعات الاقليمية ، والقروية ، والنقابية — كل هذا نجده قد زال تماما الآن ، أو على الأقل لم نعد نشعر الا شعورا طفيفا بوجوده . أجل لم يعد المجتمع الاقليمى أو النقابة المهنية (Corporation) الا ذكريات غابرة ؛ وتضاءلت الحياة القروية الى أبعد حد ، ولم يعد لها في نفوسنا الا أثره مكانة . ولا شك أننا اليوم نعلم جيدا أسباب هذا الموقف : إذ أن الملكية قد عملت — لكى تتمكن من تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد — على الوقوف في وجه كل نزعة محلية لها طابع خاص . فأخذت على عاتقها الحد من استقلال الأقاليم والمقاطعات ، واضعاف فريديتها المعنوية ، كيما تدمجها على وجه أكمل وبسهولة أعظم في الشخصية الجماعية الكبرى ، ألا وهى شخصية فرنسا . وجاءت الثورة ، فتابعت في هذا الصدد عمل الملكية وواصلته . فقضى على كل الجماعات التى كانت تتعارض مع حركة التمرکز الوطنى التى اقتضتها الثورة ، وعلى كل ما يقف في سبيل وحدة الجمهورية وتماسكها . بل إن الروح التى كانت تعمر قلوب رجال الثورة قد احتفظت — من بعد صراعها ضد الجماعات ذات المركز الوسيط بين الأسرة والأمة — بشعور من الكراهية والرغبة المتطيرة من كل هيئة خاصة ؛ ومن هنا كنا نرى حتى عهد قريب جدا ، أن قانوننا الفرنسى يقف موقف عداء صريح خيال كل جماعة من هذا النوع .

على أن هذه الحالة قد نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة . فالحقيقة أن الدعامة الأساسية للحياة الأخلاقية هى ميل المواطن نحو الحياة الجمعية : فهذا

وحده هو الشرط الذى يحقق تعلقه تلك الغايات الجمعية ، التى هى فى ذاتها ٢٦٧ غايات أخلاقية ، بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة . غير أن روح الميل الى الجماعة لا يمكن أن تكتسب ، ولا يمكن بخاصة أن تكون لها القوة الكفيلة بتوجيه السلوك ، الا عن طريق الممارسة المتصلة بقدر الامكان . فلا بد ، كما يتعلق البرء بالحياة الجماعية الى حد ألا يجد عنها غناء ، أن تكون قد تكونت نديه عادة السلوك والتفكير الجماعى ، وأن يكون قد درب على حب تلك الروابط الاجتماعية التى يجد فيها المنزل الكاره للمجتمعات أعباء ثقيلة . فنحن هنا بازاء مزاج نفسى وتركيب عقلى لا يتكون الا بتدريب متكرر ، ويتطلب منا اذكاءه على الدوام . أما اذا حدث عكس ذلك ، ولم يطلب اليانا أن نتصرف بوصفنا كائنات اجتماعية الا فى فترات متباعدة ، فمن المستحيل أن نقبل بشغف على نوع من الحياة لا يمكننا ، فى مثل تلك الظروف ، أن نكيف أنفسنا معه الا بطريقة ناقصة . ولا شك أن طبيعة الحياة السياسية لا تمكننا من المساهمة فيها الا بطريقة متقطعة . فالدولة بعيدة عنا ، ونحن لسنا متصلين بنشاطها اتصالا مباشرا ، ومن بين الأحداث التى تؤثر فيها لا يتردد فى نفوسنا الا أصداء أهمها وأوضحها . ونحن لا نصادف فى كل يوم وفى كل لحظة غايات سياسية كبرى يمكننا أن نشير مشاعرنا ، وأن تجعلنا نهب أنفسنا لها . فان لم تكن هناك حياة جمعية — خارجة عن نطاق الأسرة — نساهم فيها ، واذا اعتدنا أن نسلك سلوكا فرديا فى جميع ضروب النشاط الانسانى والعلمى والفنى والمهنى الخ أى بالجملة فى كل العناصر الأساسية التى تتكون منها حياتنا ، فان مزاجنا الاجتماعى لا يجد أمامه الا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى ، وتكون نتيجة ذلك حتما أن نميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ما يتعدى نطاق حياتنا العائلية على الأقل والحق أن من أوضح السمات المميزة لروحنا القومية ، ضعف روح التضامن . فلدينا ميل واضح الى النزعة الفردية المتعصبة ، يجعل الواجبات التى تستلزمها الحياة الاجتماعية فى أعيننا عبئا لا يحتمل ، ونعننا من أن نشعر بلذتها ، وانه ليخيل اليانا أننا لا نستطيع الاندماج فى مجتمع دون أن نقيّد أنفسنا وننتقص من حريتنا . لذا لا تندمج فيها الا رغم أنفسنا ، وعلى أضيق نطاق ممكن . وخير ما يفيدنا فى هذا الضدد أن نجرى مقارنة بين حياة طالب ألمانى ، وحياة طالب فرنسى .

ففى ألمانيا يقوم الظلية بكل شىء جماعات : فهم يفسون جماعة ، ويتزهون جماعة ، ويلعبون جماعة ، ويمارسون الفلسفة أو العلم أو الأدب جماعة . كذلك تكون كل أنواع الجماعات التى تناظر جميع الأوجه الممكنة للنشاط الانسانى . وهكذا يجد الشاب نفسه محوطا باطار على الدوام : فهو يفرغ لمشاكله الجدية مع الجماعة ، وينصرف الى لهوه مع الجماعة . أما فى فرنسا ، فالأمر على عكس ذلك : اذ كان المبدأ السائد الى عهد قريب هو العزلة . واذا كان الميل الى الحياة الجماعية قد بدأ يعود الى الظهور ، فما زالت بينه وبين الدمق والقوة مراحل عديدة . ولا يختلف الحال بين البالغين عن الحال بين الشباب : فالملاقات الاجتماعية الوحيدة التى نشعر نحوها بمل ما ، علاقات لا تمس حياتنا الا من الخارج ، ولذلك فنحن لا نربط معها الا بالجانب السطحى من ذاتيتنا . وفى ذلك ما يفسر لنا ما اكتسبته حياة « الصالون » عندنا من أهمية وما بلغت من ازدهار ؛ اذ أن هذه الحياة ، على أى حال ، وسيلة لاشباع — أو بالأحرى لخداع — هذه الحاجة الى التعلق بجماعة ، وهى الحاجة التى تظل كامنة فىنا رغم كل شىء . وهل بنا من حاجة الى ايضاح عنصر الخداع فى هذا الاشباع ، بعد أن اتضح لنا أن هذا الضرب من الحياة المشتركة ليس الا لهوا لا تربطه بالحياة الجدية أية صلة ؟

٢٦٩ وإذا كان علاج هذا الموقف أمرا لازما ، فليس معنى ذلك أن نعمل على بعث الجماعات الماضية ، أو أن نعيد إليها نشاطها الغابر ؛ اذ أن اختفاءها معناه أنها لم تعد تتماشى مع الظروف الجديدة للحياة الجمعية . وانما الواجب هو انشاء جماعات جديدة ، تتناسب مع النظام الاجتماعى الحالى ، والمبادئ التى يركز عليها . ولكن لنلاحظ ، من جهة أخرى ، أن الوسيلة الوحيدة لبلوغ هذا الهدف انما هى بعث روح التجمع من جديد . اذ لا يمكن خلق هذه الجماعات بالقوة والعنف ؛ بل لا بد لكى تبعث بعثا حقيقيا ، أن يستدعيها رأى العام ، وأن يحسن الناس الحاجة اليها ، وأن ينزعوا بأنفسهم الى التجمع . وهكذا يبدو أننا وقعنا فى دائرة لا مخرج منها : اذ أن هذه المجتمعات والجمعيات التى نفتقر اليها لا يمكن بعثها من جديد الا اذا ما تيقظت روح الجماعة والميل الى التجمع ؛ ولقد رأينا من جهة أخرى أن هذه الروح لا تكتسب الا بالمران داخل جماعات سبق تكوينها . فليس فى وسعنا أن نفكر

في بحث الحياة الجماعية وإيقاظها من سباتها إلا إذا كنا نعمل إليها ، غير أننا لا نستطيع أن نعمل إليها إلا إذا كنا نحياها ، ولذا كان وجودها ضروريا . وهنا بالضبط تلعب المدرسة دورها الهام : إذ أنها ربما كانت الوسيلة الوحيدة التي تعيننا على الخروج من هذه الدائرة . فالمدرسة ، في الواقع ، جماعة حقيقية ذات وجود فعلى ، يساهم فيها الطفل بالطبيعة وبالضرورة ، وهى جماعة تختلف في طبيعتها عن الأسرة . إذ أنها لا تقوم ، قبل كل شيء ، على تقارب القلوب واندماج العواطف ، كما هو الحال في الأسرة ؛ وإنما تتمثل فيها — على صورة أولية بسيطة — كل ضروب النشاط العقلى . وعلى ذلك ، ففى وسعنا أن نهتدى في المدرسة الى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية ؛ وفى وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها الى ما بعد فترة الدراسة ، حيث تدفعه دائما الى أن يشبعها بالقدر الذى تستحقه . ففترة الدراسة اذن فترة حاسمة فريدة لا تعوض ، نستطيع فيها أن نؤثر في الطفل ، دون أن تكون طبيعته قد تغيرت بعد تغيرا عميقا بفعل الثغرات القائمة في نظامنا الاجتماعى ، أو استيقظت فيه مشاعر تجعل من الصعب اندماجه في الحياة الاجتماعية . فتلك أرض بكر يمكننا أن نفرس فيها يذورنا التي تنمو من تلقاء نفسها حالما تنبت جذورها في تلك الأرض . على أنى لا أعنى يقينا أن فى وسع المربي أن يصلح كل ما قدس ، وأنه ليس من الضروري القيام بتشريعات جديدة تقتضى تدخل المشرع . ولكن هذا التدخل لا يكون مشرا إلا إذا ارتكز على حالة الرأى العام واستدعته حاجات يشعر بها الناس حقيقة . فعلى الرغم من أن المدرسة ظلت في جميع العصور عاملا هاما في اذكاء روح الجماعة عند الطفل ، بحيث لا يمكننا الاستغناء عنها إلا بصعوبة ، وعلى الرغم من أن هذه هى وظيفتها الطبيعية التي يجب ألا تتخلى عنها مطلقا ، فإن للخدمات التي يمكن أن تؤديها اليوم أهمية أجل وأعظم ، وذلك بالنظر الى الحالة الحرجة التي يمر بها مجتمعنا في الوقت الحالى .

الدرس السادس عشر

البيئة المدرسية (خاتمة)

تدريس العلوم

٢٧١ أشرت في نهاية الدرس السابق الى احدى السمات الخاصة في روحنا القومية^١ ، وهى ضعف الروح الاجتماعية فينا . فحياة الجماعة لا تجذبنا بقوة ، بل انا لنشعر — على عكس ذلك — بثقل وطأة الالتزامات التى تفرضها علينا ، والقيود التى تحد بها من حريتنا . ونتيجة لذلك ، لم نعد نندمج طواعية في جماعات الا بالجانب السطحى من ذاتيتنا ، أى أننا نعمل على الاقلال من هذا الاندماج بقدر طاقتنا . وإن خير دليل على مدى ما نحس به من كراهية للجماعات التى تتوسط بين الأسرة والدولة ، هو كثرة العقبات التى كان يضعها قانوننا في طريق تكوينها حتى عهد قريب . على أن هذه الصفة قد تأصلت فينا بوجه خاص لأنها تركز على أسباب تاريخية أعمق وأبعد غورا : فهى ترجع في الواقع الى حركة التركيز وبمَث الوحدة المعنوية التى بدأتها الملكية في فرنسا ، بعد أن أيقنت من قوتها وأهمية الوظائف التى تقوم بها — وهى حركة تابعتها وواصلتها الثورة الفرنسية . إذ كان من الضروري — لظهور الوحدة التى تميز الشخصية المعنوية لفرنسا — أن يقف رجال الثورة في وجه الانفرادية بجميع أشكالها ، سواء اختص ذلك بنظام القرى أو الأقاليم ، أو النقابات . وطبيعى أننا لا نرمى هنا الى اظهار الأسف على حركة تاريخية جعلت من وطننا أسبق بلدان أوروبا وأكملها توحدا ، ما دامت المجتمعات كالكائنات الحية عامة ، يزداد تنظيمها رقا بقدر ما تزداد توحدا . غير أن ذلك لا يمنع من القول بأن اختفاء هذه الجماعات اختفاء تاما ، دون أن تحل محلها جماعات أخرى من

نوع جديد ، قد أصاب الحالة المعنوية العامة في الصميم . إذ أنه لما كانت الأوجه الأساسية للنشاط الانساني تنمو في هذه الظروف خارج حياة الجماعة ، فإن الفرص التي تسمح للانسان بأن يحيا في جماعة تغدو قليلة ؛ وحين يقل اندماج المرء في الحياة الجمعية ، يقل ميله اليها ، ويقل احساسه بمزاياها ، بينما يزداد شعورا بوطأة هذه الحياة وثقلها . فأول ما يلزم اذن لامكان التعلق بفايات جماعية ، أن تنمو روح الجماعة . ولا بد من أجل التفاني في خدمة جماعة ، أن يميل المرء الى حياة الجماعة .

والواقع أن الشعور بوجود هذا الفراغ وبخطورته قد بدأ في الذبوع ، وما نحن أولاء قد أخذنا نشهد منذ عدة سنوات ازدهارا جديدا لجمعيةات وسطي ، من أمثلتها النقابات في الحياة الصناعية والتجارية والجمعيةات والمؤتمرات العلمية في الحياة العقلية ، وجماعات الطلبة في الحياة الجامعية . بل ان هناك من يحاولون بث الحياة الاقليمية بعد اختفائها ، وان كان مجهودهم هذا ينتهي عادة بالفشل ؛ فقد شاع الكلام عن اللامركزية في المجموعات القروية وفي الأقاليم . ولكن مما يدعو للأسف أن معظم هذه المنشآت لم تهم الى الآن الا بقدر ما شاءت ارادة المشرع ، وذلك بغض النظر عما بين قيمة هذه المحاولات المختلفة من تفاوت ؛ فهي لم تندمج بعد في السنن الشائعة اندماجا عميقا . وانما هي في أغلب الأحيان تنظيمات خارجية الى حد كبير ، تشهد بما نحس به من حاجة الى التجمع ، ولكنها لا تحيا حياة عميقة متغلغلة في نفوسنا . إذ أنها في الواقع لا يمكن أن تغدو حقائق حية الا اذا ما أرادها الرأي العام ورغب فيها واستدعاها ، ومعنى ذلك أن تستعيد روح التضامن بعض ما كان لها من قوة ، لا في بعض الأوساط المثقفة فحسب ، بل في أعماق الكتل الشعبية . وهنا نجد أنفسنا ، كما وضحت في الدرس السابق ، محصورين داخل دور لا مخرج منه . إذ أن الجماعات ، من جهة ، لا يمكن أن تقوم الا اذا استيقظت فينا روح الجماعة ، ومن جهة أخرى فإن هذه الروح لا تستيقظ الا في داخل جماعات وجدت من قبل . والوسيلة الوحيدة للخروج من هذا الدور ، هي أن تتلقى الطفل حين يفادر حياة الأسرة ويلتحق بالمدرسة ، فنبعث فيه الميل الى الحياة الجمعية . إذ أن المدرسة مجتمع ، وجماعة طبيعية يمكنها أن تكون

حولها كل الأنواع المتفرعة ، على شكل جماعات مستمدة منها ، فاذا ما اندمج الطفل في خلال تلك الفترة الحاسمة في تيار الحياة الاجتماعية ، فهناك أمل كبير في أن يظل ماضيا في هذا الاتجاه طوال حياته . وإذا ما تكونت لديه عندئذ عادة الاشتراك مع الجماعة في مختلف أنواع نشاطه ، فإنه يحتفظ بهذه العادة في حياته التالية لفترة الدراسة ، وعندئذ يكون عمل المشرع مشرا بحق ، إذ أنه سيسير في طريق مهدته التربية من قبل . ومن هنا كانت للمدرسة أهمية اجتماعية عظيمة في الوقت الحالي ، وإلى هذا يرجع ما يعلقه الرأي العام على المعلم من آمال : فتلك الآمال لا ترجع إلى ما يمكن تلقينه من ثقافة عقلية فحسب ، وإنما يحس الرأي العام بأن تلك فترة فريدة، يمكن فيها أحداث آثار في الطفل لا يعوضها أى شيء آخر . فكيف يجب أن تكون المدرسة ؟ وكيف يجب أن يكون الفصل حتى يفى بما نعلقه عليه من آمال ؟

٢٧٤ ان المشكلة كلها تنحصر في الاستفادة من ذلك التجمع الذي يجد فيه أطفال الفصل الواحد أنفسهم بالضرورة ، وذلك من أجل أشعارهم بالميل إلى حياة جماعية أوسع نطاقا وأبعد عن الصلات الشخصية من تلك التي اعتادوها . على أن صعوبة المسألة ليست مما يستحيل التغلب عليه ، فالحقيقة أنه ليس من شيء أحب إلى النفس من حياة الجماعة ، بشرط أن يعتادها المرء منذ نعومة أظفاره . والواقع أن حياة كهذه من شأنها أن تزيد من حيوية كل فرد : إذ تزداد ثقته بنفسه ، واعتداده بقوته ، عندما يشعر بأنه لم يعد وحيدا . وإن في كل حياة مشتركة عنصرا من الحماسة يلهب القلوب ويشحذ الهمم . ولنا في الأقليات الدينية مثل طريف لذلك النوع من الشعور ، ولتلك الحيوية التي تضيفها جماعة محكمة الترابط على أفرادها . فحيثما يكون أحد المذاهب الدينية أقلية ، نراه مضطرا إلى الانطواء على ذاته ، كيما يمكنه أن يناضل ضد العداء أو الكره السائد . فيحكم توثيق صلات التضامن بين أنصاره ، بينما يمضى ذلك التضامن في طريقه بحرية إذا لم تكن أمامه قوى خارجية تناضل ضده ، فيؤدى ذلك إلى تراخي النسيج الاجتماعي . وإذا ما تزايد ذلك التركيز ، نتج عنه شعور بالطمأنينة ، يؤدى إلى امتعاش القوى على نحو ما ، ويكون سندا

قويا للمرء ضد صعوبات الحياة . ولهذا السبب نجد أن الميل الى الانتحار داخل نطاق المذهب الدينى الواحد يزداد اذا كان هذا المذهب مذهب الغالبية العظمى من أفراد المجتمع ويقل اذا كان مذهب الأقلية . وهناك شعور باللذة حين يستطيع المرء أن يقول « نحن » بدلا من أن يقول « أنا » ، لأن من يقول « نحن » إنما يحس بأن من وراءه شيئا ما ، هو دعامة أو قوة يمكنه أن يركن اليها ، تفوق بكثير قوى الأفراد متفرقين . ويزداد هذا الشعور قوة بقدر ما يمكننا أن نقول كلمة « نحن » باطمئنان أكثر وثقة أكبر . وعلينا أن نلقن الطفل كيف يتذوق لذة هذا الشعور ، وأن نجعله يحس بالحاجة اليه . ونجاحنا في هذا الأمر يصبح ميسورا ما دام الطفل أسهل تأثرا بهذا الشعور من البالغ في نواح معينة . فالواقع أن العقبة الكبرى في طريق هذا الاندماج والتآلف بين الضائير ، في ضمير مشترك واحد ، إنما هو الشخصية الفردية . فكلما ازداد تحدد تلك الشخصية ووضوح معالمها ، ازدادت صعوبة اندماجها في شيء غيرها . ولكى يجد المرء لذة في قوله « نحن » لابد أن يجد لذة أقل حين يقول « أنا » . وأقل ما يقال في هذا الباب انه بقدر ما تؤكد الأذهان الفردية ذاتيتها ، لا يمكن أن يقوم التضامن عظيم التعقيد ، يحتاج تنظيمه الى قدر من المهارة يسمح بالجمع بين الأفراد المختلفين ، مع تركه لكل منهم حريته الفردية . ولنا هنا بصدد البحث عن كيفية التوفيق بين هذه الضرورات المتعارضة ، بل يكفيننا أن نشعر بصعوبة الموضوع في هذه الحالة . أما في حالة الطفل فإن تلك الصعوبة تختفى تماما ، اذ ليس لديه على الدوام الا شخصية سطحية ، غير مستقرة ، وذلك نظرا لصغر سنه . كما أن الصفات المميزة للفرد لم يصبح لها بعد تلك القوة التى تمكنها من أن تطفئ على الصفات العامة للجنس ، ولذا لا تتطلب منه الحياة الاجتماعية أن يضحي بفرديته ، بل تعطيه أكثر مما تأخذ منه ، ومن هنا كانت فائدتها في نظره أعظم . وحسبنا أن تتأمل ذلك التغير المعنوى الذى يطرأ على الطفل حين يدخل لأول مرة فصلا مدرسيا حيا منظما ، بعد أن كان قد تربى تربية فردية بين عائلته . انه ليغادره وقد تغير فيه كل شيء : فرأسه الشامخ ، وحياه المتهلل ، وحديثه المتدفق الحار ، وتلك السورة الشاملة التى تملكه

— كل هذا يشهد بأنه بسبيل أن يحيا لأول مرة حياة جديدة ، أعشق وأوسع نطاقاً من حياته التي عرفها حتى ذلك الحين ، وبأنه سعيد بحياته الجديدة . ذلك بأنه لم يعد يعتمد في حياته على نشاطه الخاص وحده ، وإنما أصبحت هناك قوى أخرى صادرة عن بيئته المدرسية ، أضيفت إلى قواه الخاصة ، كما بدأ يساهم في حياة جماعية — وهذا هو ما يؤدي إلى اعلاء شامل لكل كيانه . (والمفروض هنا ألا يكون المعلم من ذلك النوع الذي يأخذ على عاتقه تنغيص الحياة المدرسية — على أننا سنعود فيما بعد إلى هذا الموضوع) .

ولكن لا بد لكى ننتهى إلى هذه النتيجة ، أن تكون الحياة في الفصل جماعية بحق : أى أن على المعلم أن يحشد كل قواه لاستثارته . ولا بد أن يكون للكلمات : الفصل ، وروح الفصل ، وشرف الفصل ، معنى في النفوس يفوق معنى التعبيرات المجردة . وانا لنعلم جميعاً أن لكل فصل طابعه الخاص الذى يتسم به تلقائياً ، دون تدخل أحد ، وأنه له طريقته الخاصة في الحياة ، وفي الاحساس والتفكير ، ومزاجه الذى يظل محتفظاً به من عام لآخر . فالفصل كائن شخصى ، وفرد حقيقى ، يظل في تناسق مع ذاته . خلال السنين المتفرقة . فان قيل عن فصل انه جيد أو ردىء ، أو أن روحه رفيعة أو وضیعة ، أو أنه يتصف بالحماسة أو الحيوية ، أو أنه على عكس ذلك كسول مترائح ، فهنا يصدر الحكم على الشخصية الجماعية ، وتنسب تلك الصفات إليها . ولنلاحظ أن ما يقوم تلك الشخصية فيه ، إنما هي الشروط التى تتوافر في اختيار أفرادها ، ومدى التجانس الأخلاقى والعقلى بينهم . وان الفصل ليختلف كل الاختلاف ان كانت العناصر التى تكونه ترجع إلى أصل واحد ، عنه اذا كانت ترجع إلى أصول مختلفة (مثال ذلك : فصول الرياضيات الأولية ^١ . وكل ما نريد أن نؤكد هو أن تلك الحياة الجماعية التى تنبعث من تلقاء نفسها ، وتنتج عن تبادل الأفكار والمشاعر بين الأطفال المتجمعين ، إنما تنشأ مصادفة وافتقاراً فمن الممكن أن تنشأ عن جماعة يشترك أفرادها في مشاعر شريفة ، أو تنشأ عن جماعة

(١) فصول يتلقى فيها الطلبة علوم الرياضة ، وكانت بحسب نظامها في عهد دوركايم تجميع تلاميذ غير متجانسين .
(المترجم)

يشارك أفرادها في أفكار نبيلة وعادات طيبة • وإلى المعلم وخده ترجع القدرة على توجيه الفصل الوجهة السليمة • فكيف يستطيع الوصول إلى هذا الغرض ؟

٢٧٧ من الواجب ولا شك أن نحذر من الظن بأن من الممكن أن يوجه الفصل ويشكل حسبما يشاء المعلم — وذلك هو حاصل ما قلناه منذ برهة • فليس في وسع المعلم أن يخلق روح الفصل ، أكثر مما يستطيع ملك أن يخلق روح أمة • فإن الطريقة التي يتكون بها الفصل ، كما قلنا في الفقرة السابقة ، تحدد صفاته بعض التحديد • ولذا نرى أنه بينما يحمل كل فصل من الفصول التي يديرها معلم واحد الطابع الخاص لذلك المعلم ، فإن كلا منها يختلف مع ذلك عن الآخر • فهناك إذن حياة جمعية تلقائية يستحيل خلقها من العدم ، ولا يمكن تعويضها بغيرها من الوسائل • وإنما يقتصر دور المعلم على التوجيه ولهذا التوجيه على الرغم من ذلك أهميته الكبيرة • فعمله ينحصر بخاصة في خلق مناسبات عديدة يكون من الممكن فيها تبادل أفكار ومشاعر مشتركة تبادلاً حراً ، واستخلاص النتائج المترتبة على هذا التبادل وتنظيمها وتحديدتها • أما وسائله إلى تلك المهمة ، فهي منع المشاعر السيئة من الذبوع ، ووضع حد لانتشارها ، وتقوية المشاعر المضادة بكل ما يملكه من سلطة ، واستغلال ما يقع في الحياة المدرسية من حوادث ، من أجل إيقاظ تلك المشاعر النبيلة ، حتى تعلق في النفوس وتغدو تقاليد راسخة • وبعبارة واحدة ، عليه أن يستغل كل ما من شأنه أن يبعث شعور أطفال الفصل الواحد معاً في حركة مشتركة ؛ أما المناسبات الملائمة لبلوغ هذا الهدف فإنها تعرض بكثرة لكل من يسعى إليها • فقد تكون في عاطفة مشتركة تنتاب الفصل بأكمله عند قراءة قصة مشوقة ؛ وقد تكون في حكم يصدر على شخصية ، أو مناسبة تاريخية ناقش الجميع قيمتها الأخلاقية وأهميتها الاجتماعية ؛ أو قد تكون حركة تقدير أو تأنيب أثارتهما واحدة من آلاف الحوادث التي تحفل بها حياتهم المشتركة ، كخطأ يرتكب أو صنيع يستحق الثناء • بل لقد بلغ الأمر أن اقترح البعض إحالة الفصل إلى نوع من المحكمة ، تحكم على سلوك أعضائها ، ويرأسها المعلم • وقد نرى في تلك الفكرة تعارضاً مع الدور

٢٧٨

المسيطر الذى يجب أن يقوم به المدرس فى الحياة المعنوية للفصل ، غير أن علينا أن نلاحظ ، من جهة أخرى ، أن فصلا يقيم المدالة فيه المعلم وحده ، دون أن يتفق حكمه مع رأى المشترك ، هو أشبه بمجتمع يفرض فيه الحكام عقوبات على أفعال لا يراها الرأى العام تستحق العقاب — وعندئذ لن يكون لتلك الأحكام أثرها ونفوذها . واذن فلا بد أن يعرف المعلم عند ما يعاقب أو يكافئ ، كيف يجعل الفصل يجمع على حكمه . ومن هنا نرى مدى تعدد مصادر الحياة الجمعية فى الفصل . ولكن اذا ما اختفت مختلف العواطف التى تنتشر على هذا النحو فى تلك البيئة الصغيرة ، بعد لحظة دون أن تترك أثرا منها ، فان تلك الحياة الجمعية تصبح من الاضطراب وعدم الاستقرار بحيث لا تستحوذ على الطفل بقوة . ولذا يجب ألا تظل المشاعر الجمعية للفصل مقتصرة على حالة المؤثرات العابرة ، دون أن تربط ما بين التلاميذ ، ودون أن يكون لها تأثير فى المستقبل ، وانما لا بد أن يتبقى منها شيء يظل ثابتا ، ويذكر الطفل بها دائما . ففى الأفكار التى تثيرها قصة تاريخية ، أو حادث مدرسى ، هناك دائما شيء يتعدى نطاق الحالة الخاصة التى قيلت فيها . فهناك استنتاج عام يستخلص منها ، ولا بد من استخلاصه وتثبيتته فى الأذهان . وعندئذ يشعر التلميذ بأن ما استمع اليه أو شاهده ليس مجرد سلسلة من الحوادث المنفصلة ، وانما حياة متصلة لها وحدتها . ثم أنه ستكون لديه عندئذ عادة اجتماعية أصيلة ، هى أن يعتاد فى مستقبله أنواعا من السلوك أو الرأى تصدر عن الجماعة . وعلى هذا النحو تبلور المشاعر الجماعية على صورة أمثال شعبية ، وحكم أخلاقية أو تشريفية . وكذلك يجب أن يكون لكل فصل قانونه الصغير الذى يتكون من قواعد تصدر خلال الحياة اليومية ، وتعد بمثابة تلخيص مركز لتجاربها الجمعية . وانا ٢٧٩ لنستطيع أن تبين فى ثنايا تلك الحكم روح المعلم وروح الفصل بوضوح ، كما تتضح روح الشعب من قانونه ، ومن حكمه المألوفة وأمثاله السائرة . وهناك وسيلة أخرى تعين بدورها على ايقاظ الشعور بالتضامن فى الطفل ، هى استخدام العقوبات والمكافآت الجمعية بطريقة معتدلة معقولة . حقا ان فكرة كهذه ، تستطدم حتما بأحكام شائعة : اذ يبدو من المسلم به أن كل مسئولية لا بد أن تكون بالضرورة فردية . على أن المسئولية الفردية بالمعنى

الدقيق ، لا يكون لها مبرر الا حيث يكون الفرد وحده هو القائم بالفعل ولا أحد غيره . ولا شك أنه يكاد يكون في حكم المحال ألا يكون للجماعة التي نشترك فيها أثر — قل أم زاد — في كل ما نفعله وبالتالي ألا تشاركنا المسؤولية . فمزاجنا الشخصي ، والأفكار والعادات التي فرضها علينا تعليمنا ، كل هذا ليس من عملنا نحن ، فلا يصح أن ننظر اذن الى المسؤولية الجمعية على أنها ظاهرة عفاها الزمان ، أو أنها من ذكريات عهود مضت بلا رجعة . وانما الواجب ، بعكس ذلك ، أن نشعر الجماعة بأسرها بالدور الذي تقوم به في التكوين الأخلاقي لأفرادها . وان ما يصح على المجتمع المدني لينطبق بحذافيره على الفصل ؛ بل انه ليبدو هنا — نتيجة لصغر أبعاد المجتمع المدرسي ، وللتقارب الناشئ عن ذلك ، ولتجاور كل فرد مع الباقيين — أن ظواهر التماس والتقارب الاجتماعي أسهل بكثير ، وأن أهمية المسؤولية الجمعية ، تبعاً لذلك ، أعظم منها في أى مجتمع آخر . فكم من أعمال مستحسنة أو مستقبحة تحدث في المدرسة نتيجة لحالة عامة لا يمكن أن يلام عليها فرد بذاته . فقد يتتاب الفصل هياج عام يستتبع خروجاً عاماً عن كل نظام ، ويبدو غالباً على أوضح صورة حتى لدى أولئك الذين كان لهم أقل دور في اثارته . فالليل حين يتردد صدهاء في نفوسهم ، يتضخم ويتسع مداه ، وان لم يكن في نيتهم البدء به أصلاً . وهؤلاء هم أكثر التلاميذ تعرضاً للعقاب ، وان لم يكونوا أكبر المذنبين . وعلى العكس من ذلك ، قد ينشأ في الفصل جو عام من الصحة الأخلاقية ، يعين على تنشئة تلاميذ صالحين ، وان لم يكن لهم شخصياً الفضل في ذلك ، وانما يساهم كل منهم في خلق ذلك الجو ، فمن الطبيعي اذن أن يكون للجزاءات الجماعية مكائتها الهامة في حياة الفصل . وهل يستطيع المرء أن يجد وسيلة أقوى مفعولاً من ذلك لاكساب التلاميذ الشعور بالتضامن ، الذي يجمع بينهم وبين رفاقهم ، ولتعليمهم معنى الحياة المشتركة ؟ الحق أنه ما من شيء يمكنه اخراجهم من عزلتهم الفردية الضيقة ، أكثر من اشعارهم بأن قيمة كل منهم ترتبط بقيمة الجميع ، وبأن أفعالنا لها في الوقت نفسه أسباب وتناجج تتعدى نطاق شخصيتنا الفردية . فتلك خير وسيلة لاشعارنا بأن الفرد منا ليس كلا يكفى بذاته ، وانما هو جزء من كل يحيط بنا ، ويتغلغل فينا ، ولا يسعنا الا أن نعتد عليه في كل شيء .

على أن هذا المبدأ يتطلب ، بعد الأخذ به ، أن يطبق بحكمة وتميز .
 فلنأخذ نرعى الى أن يشاطر الفصل المذنب مسئوليته في كل خطأ فردي ، لأن
 المسئولية الجمعية ضئيلة الأثر في كل فعل خاص ، اذا ما نظرنا اليه بمزج من
 كل ما عداه من الأفعال . وهى ، في الواقع ، لا تظهر بحق الا في مجموع
 الأفعال التي يأتياها الجميع خلال فترة محددة من الزمان ، وفي الجو العام
 للفصل . ولا بد لتذوقها . وحسن تقديرها من أن تقوم في فترات منتظمة
 بتصفية الحساب الأخلاقي — ان جاز هذا التعبير — لا بالنسبة الى فرد معين ،
 ٢٨١ وانما للفصل من حيث هو جماعة ، وأن نحكم عليه في مجموعه ، ونبنى على
 هذا الحكم جزاءات محددة . فمن الممكن مثلا أن يقوم المعلم في كل أسبوع
 بحساب شامل لكل ماتم أداؤه من خير أو شر ، وأن يحصى الملاحظات التي عرضت
 في كل يوم من أيام الأسبوع — وبناء على النتيجة العامة لذلك الإحصاء ،
 يمنح الفضل كله ، أو يمنع عنه ، مكافأة معينة ، أو لعبة مفضلة ، أو تسلية
 محبوبة ، أو مطالعة أو نزهة عندئذ تكون المكافأة موجهة الى الجميع ما
 دام الكل قد استحقوها ، دون تمييز بين الأفراد . ولست أرمى ها هنا الى
 أن أقوم بعرض مفصل للقواعد التي يجب أن يتم بها تقدير هذه المسئولية
 الجمعية ، أو أن أشرح بأسهاب الطريقة التي تحسب بها الدرجات للأفعال
 الحسنة والأخطاء المشتركة من حيث أهميتها وخطورتها (أى من حيث
 الكيف) ، ومقدار ما تحسبه من درجات على كثرتها وتكرارها (أى من حيث
 الكم) ؛ فتلك كلها مسائل تحل عمليا بسهولة . وانما المهم أن يشعر الطفل
 تماما في كل لحظة من حياته ، بأنه يعمل من أجل الجميع ، وبأن الجميع يعملون
 من أجله . وان وجود تلك المكافآت الجمعية التي يستطيع المعلم منحها أو
 منعها تبعاً للظروف يمكننا من حل مشكلة من المشاكل الخلقية التي تظهر في
 أفق المدرسة والتي كثيرا ما يرتبك في حلها ضمير المعلم : تلك هى مشكلة
 ما اذا كان من الواجب معاقبة فصل بأسره على خطأ ارتكبه فرد واحد ،
 عند ما لا يكشف المذنب الحقيقي عن شخصيته . فترك الخطأ بلا عقاب أمر
 سيئ العواقب ؛ وعقاب الأبرياء فيه قدر كبير من القسوة . وعلى العكس
 من ذلك ، نجد أنه من الطبيعي جدا أن يحل المعلم تلك المشكلة بأن يمنع عن

الجميع مكافأة لا يمنحها عادة إلا اذا سار كل شيء في مجراه الطبيعي . فالحرمان من مكافأة جماعية هو خير جزاء على ذنوب نجهل مقترفيها .

فالأفكار المشتركة ، والمشاعر المشتركة ، والمسئولية المشتركة — ذلك بلا شك هو ما تدعم به الحياة الجمعية في الفصل . غير أن الفصل جماعة من الصغار في سن واحد وجيل واحد . أما المجتمع فهو ، بعكس ذلك ، يشمل دائما أجيالا عديدة تضم بعضها الى بعض . فعند ما ندخل في معترك الحياة نجد حولنا مجموعة من الأفكار والمعتقدات والعادات كان غيرنا يسلم بها ويمارسها من قبلنا ، هي تراث أجدادنا الذي سيظل كما هو دون أن يفتريه أى تغير ، في خلال حياتنا الفردية . وهذا هو ما يربطنا لا بمفاسرنا فحسب ، بل بأسلافنا . وهكذا نشعر بأن هناك قوة لا شخصية أعلى منا ، وجدت من قبل أن نولد ، وستظل قائمة من بعدنا ، ونخضع لتأثيرها في كل ما تفعله — تلك القوة هي المجتمع . وبدون هذا الشعور بالرابطة التي تجمع ، على هذا النحو ، بين مختلف الأجيال ، وتجعل منها مراحل متتابعة لتطور كائن واحد ، ألا وهو الكائن الجماعى — بدون هذا الشعور يضطرب التضامن الاجتماعى الى أبعد حد ، ما دام من المؤكد أنه لن يدوم الا جيلا واحدا ، وأن عليه أن يتشكل من جديد في كل جيل تال . فمن المستحسن إذن أن يشعر الطفل بدوره ، وهو يستهل حياته في الفصل ، بأن الجماعة التي يشترك فيها لم تتكون ارتجالا في تلك اللحظة ، وإنما يحس بأنه يدخل بيئة معنوية تكونت من قبل ، ولا يرجع تاريخ قيامها الى يوم افتتاح الدراسة . وقد يكون من المفيد بلوغ هذا الهدف أن يحتفظ كل فصل بذكريات معينة للأجيال السابقة : فكراسات الشرف ، التي تجمع فيها أحسن التمرينات التي أداها التلاميذ السابقون ، هي وسيلة لربط الحاضر بالماضى . ومن الممكن كذلك جمع سجل لكل الحوادث التي اتسمت بها حياة الفصل في الأعوام السابقة : كالأفعال الطيبة ، والمكافآت التي استحقها أصحابها لأعمال نادرة ، والحفلات الاستثنائية الخ وبالاختصار ، فلا بد أن يكون لكل فصل تاريخه

٢٨ الذى يدل على أن لديه ماضيا ، ويعرف أفراده كنه ذلك الماضى . ومن الضروري لهذا السبب ذاته ، أن يكون كل معلم متتبعا لما جرى في الأعوام الماضية للفصل الذى يعهد اليه به ، وأن يكون على علم بتاريخه ، وألا يجهل

تلاميذه والحوادث الرئيسية في حياتهم المدرسية . فبهذه الوسيلة لا يشعر التلميذ في نهاية كل عام بأن هناك رابطة انقضت ، ولا يحسن في بداية كل عام بأن هناك رابطة ستخلق من جديد ، ولن تدوم بدورها الا فترة قصيرة . وانما يحسن بأن المدرسة بأسرها ، ومجموعة الفصول التي تنقل بينها ، تكون كلاً متصلاً ، وتجمعها بيئة معنوية واحدة . كما يحسن أيضاً بأن هناك ما يستند اليه وينتسب له ، وبهذا يتغلغل فيه الشعور بالتضامن . وصحيح أن البعض قد اقترح أحياناً ، من أجل القضاء على الانقسام والانفصال بين مراحل الحياة الدراسية ، أن يظل المعلم نفسه مع الفصل نفسه في انتقاله من مرحلة دراسية الى أخرى ؛ وتلك وسيلة تلجأ اليها بالفعل بعض معاهد التعليم . غير أننا قد نبهنا من قبل الى مضارها وأخطارها . فسلطة المعلم تكون طاغية لو ترك الفصل خاضعاً له في خلال مراحل تعليمه جميعاً . فيجب إذن أن يتعاقب المعلمون المختلفون على الفصل الواحد حتى نضمن بذلك عدم استئثار أحدهم بالنفوذ ، فيؤدى ذلك الى محو شخصية الطفل . على أنه لا بد من جهة أخرى ، ألا تكون آثار المعلمين المتعاقبين مضادة بعضها لبعض ، وانما يجب وجود رابطة بينها على نحو ما ، ولا بد أن يشعر الطفل باستمرار التأثير الذي يخضع له ، بالرغم من تنوعه . وعلى ناظر المدرسة ، بوجه خاص ، أن يكفل ذلك التأثير المتصل ؛ وليس معنى ذلك أن يخلقه من العدم ، ويفرضه بقوة سلطته ، وقد رأينا بالمثل أن المعلم لا يستطيع أن يخلق روح الجماعة المدرسية من العدم . وانما يجب عليه أن يقوى الاتصال بين مختلف المعلمين ، وأن يحول دون أن يعتقد كل منهم بأن محاولته كل يكتفى بذاته ، بينما هي في الواقع ليست الا استمراراً لمحاولات سابقة ، وتجهيذا لمحاولات لاحقة ، كلها مماثلة لها . وبالجمل ، فعليه مهمة تمثيل روح المدرسة ووحدتها المعنوية ، كما أن على المعلم أن يمثل روح الفصل ووحدته المعنوية . ففي المدرسة إذن كل ما يوقظ في الطفل روح التضامن ، ومعنى حياة الجماعة . ولكن اذا كان على الحياة الجماعية التي يحيها الطفل أن تنقطع فجأة في اللحظة التي يبارح فيها التلميذ فصله الأخير ؛ واذا كان بعد خروجه من تلك البيئة الاجتماعية المقفلة ، والتي كان يحتفى بها في خلال طفولته ، يجد نفسه وقد ألقى به فجأة في عزلة المجتمع الكبرى ، فقد يخشى من أن

تندثر بذور الروح الاجتماعية التي غرستها فيه المدرسة ، وأن تذروها الرياح الباردة الهوجاء التي تعصف بتلك الأصقاع الاجتماعية الشاسعة . ومن حسن الحظ أن المجتمع المدرسي قد شعر من تلقاء ذاته ، وذلك منذ فترة معينة ، بالحاجة الى أن يتشعب الى فروع تضمن لذلك النوع من الحياة الاستمرار حتى بين مجتمعات البالغين . وتتمثل هذه الشعب في أوجه النشاط الاجتماعي التالية للدراسة ، كجُمعيّات الخريجين ، وجمعيّات التوجيه والقيادة ، حيث يتلاقى السابقون والحاليون وتجمعهم حياة واحدة . فتلک الجماعات لا تكون مدارس ممتازة لتلقين الفضائل المدنية فحسب ، بل ان لها ذلك الفضل الذي لا يقدر وهو أن تقدم للتلميذ وقت مغادرته المدرسة جماعة جديدة ترحب به وتضمه اليها ، وتكون له سنداً وملاذاً ، وبالاختصار تمكّنه من أن يتخلص من تأثير العزلة المعنوية البالغ الضرر . ويمكن القول ، بوجه عام ، ان كل ما يعمل على تقوية الصلات بين الأجيال المتوالية (وذلك هو ما تقوم به أوجه النشاط التالية للدراسة) له أجل فائدة اجتماعية . وصحيح أن لكل جيل مزاجه الخاص ، وطريقته الخاصة في التفكير والشعور ، وحاجاته وأمانيه الخاصة . فتلک ظاهرة مازالت أسبابها مجهولة الى حد كبير ، وان لم يكن لانكارها من سبيل : ومن أمثلتها التغيرات التي تطرأ على لغة كل جيل ، وتغيرات الذوق والاحساس الفني والمعتقدات الفلسفية . وانا لنرى جيلاً من الميالين الى فكرة العالمية ، يعقبه جيل متحمس للوطنية المتعصبة ، أو بالعكس . ونرى تشاؤماً يثلوه تفاؤلاً ، وتزمتاً دينياً يعقبه استهتار ، وهكذا . . . ومثل هذا الاتصال المعنوي بين الأجيال يهدد اذن بأن يحيل التطور الاجتماعي الى سلسلة من الأحداث المتقلبة ، والسورات المضطربة التي تفرض على التاريخ أكثر الاتجاهات اختلافاً ، وذلك اذا لم تتخذ الاحتياطات الكفيلة بأن تقرب بين الأجيال المختلفة في أقرب وقت وعلى أكمل وجه ممكن ، بحيث تتداخل تلك الأجيال بعضها في بعض ، وتطوى بذلك تلك المسافة المعنوية التي تفصل بينها .

٢ - الأثر العام للتدريس

رأينا فيما تقدم كيف أن في وسع المدرسة ، ليجرد كونها جماعة قائمة ، أن تربي في الطفل عادات حياة الجماعة ، والحاجة الى التعلق بقوى جماعية . ولكن هناك بجانب ذلك الأثر العام ، أثرا آخر من شأن المدرسة أن تؤديه في هذا المجال ذاته ، وذلك عن طريق مختلف العلوم التي تدرس فيها . ولا شك أنه مما قد يبدو لأول وهلة داعيا الى الدهشة ، أن يكون للتدريس نصيب يؤديه في مجال التربية الأخلاقية . فالواقع أن مجال التدريس نظري خالص ، بينما مجال الأخلاق يتصل بالنشاط العملي . غير أن الحقيقة هي أن سلوكنا يتحدد تبعا للطريقة التي تتصور بها الأشياء التي تقع في نطاق شاملنا . فما دمنا كائنات عاقلة ، فإن أخلاقنا - لهذا السبب وحده - لها أسس عقلية . ويظهر ذلك خاصة في صلتنا بالحقيقة الاجتماعية : فالطريقة التي ننظر بها الى تلك الحقيقة تتحكم في مدى تعلقنا بها ، إذ أن مدى تعلق المرء بشيء يتوقف على فكرته عنه . ومن المعلوم أن تلك النظرة الى الحقيقة الاجتماعية إنما هي شيء نظري ، تساهم العلوم المختلفة في تكوينه . فتدريس العلوم الطبيعية يقوم بذاته بوظيفة هامة في تشكيل تلك النظرة العامة . والحق أن هناك نزعة معينة تعد عقبة كبرى في طريق نمو مشاعر التضامن ، ويستطيع تدريس العلوم بوجه خاص أن يقضي عليها : تلك هي ما يمكن تسميته بالمشيئة العقلية التبسيطية (Le Rationalisme Simpliste) . وتتميز تلك النزعة العقلية باتجاه أساسي يتلخص في أنه ما من شيء حقيقي في هذا العالم ، ألا ما هو بسيط غاية البساطة ، وما بلغت صفاته وخصائصه من القلة حدا يمكن العقل من ادراكه في أول لمحة ، ويجعل تصويره في التو واضحا ومشابها لتصورنا الحقائق الرياضية . فليس في وسع المرء ، من وجهة النظر هذه ، أن يوقن بأنه بازاء عنصر حقيقي من الواقع الا اذا أدرك ذلك العنصر في وضوح عن طريق الحدس المباشر ، وبحيث لا يداخل هذا الادراك أي غموض أو اضطراب . ومن هنا قيل ان ما هو حقيقي فعلا من الأجسام ليس الا

الذرة ، الذرة البسيطة التي لا تتجزأ ، والتي خلت من كل لون وطعم وضوت وشكل وأبعاد ، والتي هي تحديد للمكان المجرد فحسب . وحيث ، ما إذا يكون من أمر تلك الصفات المعقدة العديدة ، كصفات الصوت والطعم والشكل الخ . . . وهي التي لا ندركها مطلقا إلا باحساسات مختلفة مضطربة ؟ انها لا تعدو - في عرف هذا المذهب - أن تكون مجرد مظاهر راجعة الى سوء طريقة ادراكنا للأشياء . فحينما ندركها عن بعد ومن الخارج ، عن طريق الوسائط الحسية ، تبدو لنا أولا سديا لا يمكننا أن نعرف فيه أى شيء محدد . فإذا ما أخضعناها للتحليل العقلي ، تمزق ذلك الحجاب المضلل ، وانفشع ذلك السحاب الذي يحجب الحقيقة ، والذي لا ينتج في الواقع الا عن طريقتنا الخاصة في الادراك ، وعندئذ تتحلل تلك الكتلة التي لا تتجزأ ولا تتميز ولا تظهر بوضوح ، والتي كنا ندركها حتى ذلك الحين ، الى مجموعة من العناصر يتميز كل منها عن الآخر ، وتتصف بالبساطة التامة . ولن يكون لدينا ، بدلا من ذلك التركيب المعقد من الخصائص ، التي يتداخل بعضها في بعض ، الا نسقا من النقط الرياضية . هذا الاتجاه هو باختصار الاتجاه الذي كان ديكارت في العصور الحديثة أكبر مشل له ، وأوضح معبر عنه . والحق أننا نعلم كيف أن ديكارت لم يكن يعترف بأى شيء حقيقى الا ما أمكن أن يكون موضوعا لفكرة واضحة ، يلفها العقل مباشرة ، وكيف أن البدهاة والوضوح لا تنطبق في رأيه الا على كل ما يتصف بالبساطة الرياضية . .

ولو ظلت تلك النزعة العقلية محصورة في دائرة العلماء والفلاسفة لما تعرضنا لها هنا بالكلام . ولكن هذا المذهب التبسيطى قد غدا ، بفعل عوامل متعددة ، عنصرا أساسيا في الروح الفرنسية . وعلى الرغم من أن تلك الطريقة في النظر الى الأشياء نظرية - من حيث المبدأ ، فقد كان لها من قبل ، ولا زال لها ، أصدا هامة في المجال العملى ، وخاصة في مجال الأخلاق . والحقيقة أن المجتمع انما هو كل ، عظيم التعقيد والتركيب . فإذا ما طبقنا عليه مبدأ المذهب العقلى التبسيطى هذا ، لوجب علينا أن نقول ان هذا التعقيد والتركيب ليس في ذاته شيئا ، وليس له من الحقيقة نصيب ، وأنه ما من شيء حقيقى في المجتمع الا وهو بسيط ، واضح ،

يشمله العقل بسهولة . فإذا ما تبين لنا أن الشيء الوحيد الذى يضى بهذه الشروط هو الفرد ، لكان معنى ذلك أن الفرد هو الحقيقة الوحيدة فى المجتمع — وهذا يعنى أن المجتمع ليس شيئاً فى حد ذاته ، وأنه لا يمثل حقيقة قائمة بذاتها ، فريدة فى نوعها ، وإنما هو اسم جامع يشير الى مجموع أفرادهِ فحسب . وعندئذ تفقد أفعالنا الأخلاقية كل موضوع لها . فلا بد ، كيما يتعلق المرء بالمجتمع ، وكيما يتفانى فى خدمته ، ويتخذ غاية لسلوكه ، لابد أن يتكون هذا المجتمع شيئاً يزيد عن مجرد الكلمة واللفظ المجرد ، وأن يكون حقيقة حية تسرى فيها حياة من نوع خاص ، متميزة عن حياة الأفراد الذين يكونونه . وبهذا الشرط وحده يمكن المجتمع أن يخرجنا من عزلتنا وبالتالي أن يكون هدفنا الأخلاقى . وهكذا تتبين الى أى حد تؤثر تلك الطريقة الفاسدة فى ادراك الواقع على فعلنا ، وإلى أى حد يكون من الضرورى القضاء عليها . وهذا هو ما يعيننا على تدريس العلوم عليه ؛ وسنرى وسائله فى تقديم ذلك العون .

الدرس السابع عشر

تدريس العلوم (خاتمة)

٢٨٩ أوضحت في الدرس السابق كيف أن هناك طرقا معينة لادراك الأشياء ،
ووجهات نظر عقلية معينة ، يمكنها أن تؤثر في النظام الأخلاقي للشعوب
والأفراد . ويتمثل ذلك بوجه خاص ، في تلك النزعة العقلية الخاصة التي
أسميتها المذهب العقلي التبسيطي ، والتي تقول بوجه عام أننا نحسن فهم
الأشياء بقدر ما تكون بسيطة . فإذا كنا نصل الى فهم كامل لموضوعات
الرياضة ، فما ذلك الا لأن بساطتها تامة . أما المركب فهو بعكس ذلك ،
لا يمكن أن يتصوره العقل ، من نواحي تركيبه ، الا على نحو مضطرب
غامض . ومن هنا جاء المرل الى سلبه كل حقيقة ، وجعله مجرد مظهر واهم ،
ناشي عن خداع ليس له من سبب سوى ضعف ملكاتنا العقلية . فالمركب
لا يتبدى لنا مركبا الا لأننا نسيء لأول وهلة ادراك العناصر البسيطة جدا ،
التي يتركب منها . أما هو فليس ، في الحقيقة ، الا مركبا من بسائط ،
وذلك من شأنه أن يحو أصلا مسألة معرفة الطريقة التي يمكن أن يترجم بها
الى لغة عقلية يفهما الذهن . وعلى هذا النحو رأينا أن ديكارت مثلا يؤكد
أن كل الكيفيات الثانية للمادة ، من شكل ولون وصوت الخ ، ليس
٢٩٠ لها أى أساس في عالم الحقيقة ؛ فليس من شيء حقيقى سوى الامتداد
الرياضي ، وما الأجسام الا مركبات من أجزاء امتدادية فحسب .

ولو اقتصر هذا الفهم على بعض الفلاسفة لما عرضنا له ها هنا ؛ ولكنه
قد تأصل بعمق في روحنا القومية ، وانهى به الأمر الى أن غدا واحدا من
السمات المميزة للروح الفرنسية ، حتى هذه السنوات الأخيرة على الأقل .
وقد رأينا منذ قليل أن ذلك الطابع في التفكير قد بلغ مداه من التنظيم
ودقة النهج عند المدرسة الديكارتية . وفي وسعنا أن نقول بوجه عام ان
الفرنسي ، الى درجة ما ، ديكارتي عن وعى أو غير وعى . فالخاتمة الى

التميز والوضوح ، التي تتسم بها روحنا القومية ، تجعلنا نميل في الواقع الى أن نصرف أنظارنا عن كل ما يبلغ من التعقيد حدا يجعل من الصعب على العقل أن يتشمله على صورة أفكار متميزة . وطبيعى أن ما نميل الى أن نصرف عنه أنظارنا نميل أيضا الى انكاره . واخلق أن لفتنا ذاتها ، لم تخلق بكى تعبر عن تلك الصفات الغامضة للأشياء ، التي نستطيع حقا أن نشعر بها ، ولكن لا يمكننا فهمها فهما واضحا . ونظرا لأن هذه اللغة تحليلية ، تراها لا تعبر الا عن الأشياء التي حلت ، أى تفككت الى عناصرها البسيطة ، وهى تشير الى كل منها بكلمة دقيقة ، وتوضح معناها الخاص بها ، والذي لا يشترك معها فيه شيء . أما الوحدة المعقدة الحية التي تكونها عناصر الحقيقة العينية عندما تضم بعضها الى بعض ، وتتداخل بعضها في بعض ، فهى خارجة عن نطاق اللغة ، ما دامت خارجة عن نطاق التحليل . فما تسعى اليه اللغة هو البسيط ، ومثلها الأعلى هو أن تكون لديها كلمة واحدة فقط لكل جزء لا يتجزأ من الحقيقة ، وأن تعبر عن الكل الذى يكونه كل شيء بمجرد الجمع الآلى بين تلك الألفاظ الأولية . أما عن المظهر الذى يتخذه هذا الكل من حيث هو كل ، وما يكون وحدته واتصاله ٢٩١ وحياته ، فهذا ما لا تعنى اللغة به الى حد بعيد . وإلى هذا ترجع الصفة التجريدية لأدبنا : فقد اقتصر شعراؤنا وكتابنا الروائيون والأخلاقون مدة طويلة على أن يصوروا لنا الانسان فى صورة عامة ، أى على أن يصوروا لنا أكثر ملكات النفس الانسانية تجردا . فلم يكن الأبطال الذين أبدعهم خيال شعرائنا الدراميين شخصيات محددة ، لها صفات عديدة متقلبة ، متناقضة ، متداخلة بعضها فى البعض ، وتبلغ من الكثرة حدا لا يمكن معه القيام بأى احصاء تحليلى لها ، وانما كان كل من هؤلاء الأبطال يمثل عاطفة محددة تتجسد فى شخصية تاريخية أو خيالية . واذا نظرنا الى الأمر فى جوهره ، وجدنا أن الفرد الحقيقى ، أى الفرد الذى يتمثل فى كل منا ، انما هو عين التعقيد والتركيب . ففى كل منا تكمن قوى ، وخصائص لانهائية ، بعضها بلغ مرتبة التحقق الفعلى ، وبعضها موجود بالقوة فحسب ، والبعض الثالث ما زال فى طور النشأة والتكون ، يتوسط بين النوعين الأولين ؛ على حين أن الانسان العام ، على عكس ذلك ، بسيط ضئيل الصفات الى

أبعد حد ، ما دام تكونه قد استوجب منا أن نجرد الواقع تجريدا منهجيا من صفاته . وهكذا يندر أن نشعر من وراء تلك المشاعر البسيطة المجردة التي يصورها لنا كتابنا ، بتلك الأعماق السحيقة التي نلمسها وإن لم نكشفها بعد ، كما تظهر في قطعة أذبية مثل فاوست لجيته (Goethe) ، أو هاملت لشكسبير . فكل شيء لدى كتابنا يقع في وضوح نهار الوعى الشاعر بذاته ، وكل شيء عندهم تام الوضوح . بل أنا قد نجد بسهولة في العلم ذاته شواهد واضحة على هذا الميل . ولذا لم يكن من المستغرب أن تتميز الأمة الفرنسية ، دون بقية الأمم ، بالعدد الهائل الذى أنجبته من العبقريات والنوابغ في علم الرياض ، وبالأهمية العظمى التى كانت لهؤلاء المباشرة .

ولا شك أننا لا نرمى هنا الى أن نطرح نهائيا تلك المسئلة التى يقوم عليها هذا الاتجاه العقلى ، والتى تتخذ أساسا للمبدأ الذى أتينا على ذكره ، ما دمت نحن معشر الفرنسيين قد جعلنا منها أساسا لتدريسنا . ونحن نسلم بأن ليس هناك من سبب للاعتقاد بأن فى الأشياء عنصرا يتجاوز نطاق التصور ولا يمكن رده الى هذا النطاق . وكل ما نود أن نقوله ، هو أن المذهب العقلى لا يتضمن بالضرورة ذلك المذهب التبسيطى المتطرف الذى كنا بصدد الكلام عنه . إذ أن صعوبة اخضاع المركب لمقتضيات العقل ، وصعوبة تصويره تصورا معقولا ، وكون هذا التصور على الدوام ناقصا من بعض الوجوه — كل هذا لا يستتبع على الإطلاق أن نعمل على سلبه كل حقيقة . بل ان التفكير فى هذا الأمر ينطوى على تناقض . إذ أن المركب ، مهما كان أمره ، موجود ، فهو حقيقة لا يمكن انكارها فى ذاتها وليس من الممكن أن ننكر وجود ما يوجد . قد يقال انه ليس الا مظهرا . فلنسلم جدلا بأنه ليس الا مظهرا ؛ ولكن المظهر ليس عدما ، وإنما هو ظاهرة حقيقية كبقية الظواهر . وصحيح أن صورة الشيء التى أراها منعكسة على مرآة ، ليس لها حقيقة ذلك الشيء نفسه ، ولكن لها حقيقة من نوع آخر . وقد يقال انه لا توجد ألوان أو طعوم أو حرارة فى الذرات التى تتركب منها الأجسام . فليكن ، ولكن الألوان والطعوم والروائح والحرارة التى أدركها عند اتصالى بتلك الأجسام حقيقية ولا شك . فهى حقائق

أحيا بها ، ولها عندى من الأهمية ومن الفائدة ما يفوق كثيرا تلك الحركات
الاشخصية المجردة التى يمكن أن تطرأ على المادة . فلو فرضنا إذن أن تلك
الصفات ليس لها أى أساس فى الأجزاء غير المتجزئة للمادة ، فكل ما
نستنتجه من ذلك هو أن لها أساسا مع موضع آخر ، وعلى نحو آخر .
وقد يقال لنا ان الحرارة ليست ، من الوجهة الموضوعية ، الا حركة ،
ويخيل الى من يقول ذلك أنه قد رد شيئا طبيعته مركبة مضطربة متعددة
الصور ، الى أبسط الظواهر على الاطلاق ، وهى ظاهرة الحركة . ولكن
عبثا ما يحاولون ، فالشعور بالحرارة ليس كالشعور بالحركة . ومهما يكن
من أهمية الأثر الذى تؤدي اليه حركات معينة فى تكوين ظاهرة الحرارة ،
فمن المستحيل أن نقول باتحاد حقيقتين بينهما هذا القدر من الاختلاف .

٢٩٣ وما قلناه هنا يمكن أن يقال عن كل الخصائص المركبة التى يعتقد أن من الممكن
القضاء على تركبها عن طريق عملية التحليل . وبالاختصار ، فان كان فى
احساساتنا ما هو مركب ، فما ذلك الا لأن ذلك المركب موجود بالفعل .
وقد يقال ان وجهة نظرنا ، وطبيقتنا المضوية والذهنية ، هى التى تحور
الأشياء وتجعلها تبدو لنا على صورة ليست هى صورتها الحقيقية . ولكن
فيم يهنا كل ذلك ؟ ليكن سبب التركيب هنا أو هناك ، فى جسمنا
أو فى الأجسام الخارجية ، فسيظل هناك دائما سبب حقيقى للمركبات
التى ندركها ، ولا شك أن ما ينتج عن سبب حقيقى ، هو حقيقى
بدوره . وفضلا عن ذلك ، فلم لا يكون للمركب وجود الا فى ذاتنا وعن
طريق ذاتنا ؟ ولم لا يكون له أساس الا فى تكويننا المادى أو العقلى ؟
فلنسلم بأن العالم كله يمكن أن يتحلل الى عناصر بسيطة : عندئذ يمكننا أن
نؤكد أن مجرد كون هذه العناصر تتقارب بعضها من بعض ، وتتجمع
سويا ، ويؤثر كل منها فى الآخر — بدلا من أن يظل بمعزل عنه — كل هذا
يجعل فى استطاعتها ، بما لها من أفعال وردود أفعال ، أن تكون خصائص
جديدة لا تظهر فى أى عنصر من عناصرها على حدة . فلو جمعت بين
قوتين متجانستين ، وعرضتهما سويا لمحرك واحد ، لتنتج قوة واحدة
مختلفة تماما عن كل من مكوناتها ، سواء فى شدتها أو فى اتجاهها . ولو
جمعت بين ليونة النحاس الأحمر وليونة القصدير ، لتنتج عن ذلك جسم من

أكثر الأجسام صلابة ، وهو البرونز . فعلى الرغم من أن أساس الحقيقة لا يتعدى بدون شك عناصر غاية في البساطة ، فإن هذه العناصر لابد أن تنشأ عنها ، حين تتجمع ، صفات جديدة كل الجدة ، لا يظل لها شيء من بساطتها الأولى ، وإنما يصبح ادراكها على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد . ولكنى لا أكتفى بهذا الرد ، بل أذهب الى أن ذلك الفرض ذاته ، الذى يقول بوجود عناصر بسيطة تماما ، فرض تصفى . اذ ليس فى ٢٩٤ وسعنا مطلقا أن ندرك تلك العناصر البسيطة بالملاحظة المباشرة ، بل ليس فى وسعنا أن نكون عنها فى أذهاننا فكرة كافية . ذلك لأن البساطة التامة التى يمكن أن تتصورها تظل دائما نسبية . فإن قيل عن الذرة انها لا تتجزأ ، فلنعلم أننا لا نستطيع أن نتصور بفكرنا جزءا من المكان لا يتجزأ . وإن قيل عنها انها ليست بذات شكل ، فإن من المستحيل علينا التفكير فى عنصر مادى بغير شكل . ثم إن كل ذرة يظهر فيها تأثير بقية الذرات ، بل إن العالم كله ليردد صداه فى كل عنصر من عناصره ، وهكذا يكون فى كل ما لا يتناهى فى الصغر ، كثرة لا متناهية . فما البسيط فى النهاية الا حد مثالى يصبو اليه الفكر ، دون أن يصادفه فى الواقع الفعلى مطلقا .

وإذا كنت قد أخذت على عاتقى أن أوضح فى شيء من الاسهاب مضار تلك النظرة ، فما كان ذلك من أجل ما لها من أهمية نظرية ، وإنما كان قصدى من ذلك أن أعين القارئ على أن يعرف كيف يرجع الأضرار العملية الخطيرة لتلك النظرة العقلية الى سببها الحقيقى ، وكما أزيده تفهما لها . فلقد ذكرنا أن الانسان لا يسلك سلوكا أخلاقيا الا اذا اتخذ الجماعة غاية لسلوكه . على أنه لا بد لتحقيق ذلك الشرط أن تكون الجماعة موجودة . ولكننا لو فكرنا فى المجتمع من وجهة النظر التبسيطية ، فلن يبقى من شيء يستحق أن يطلق عليه هذا الاسم . فتلک النظرة ترى أنه ما دام المجتمع كلا مركبا ، فعلينا أن نوقن بأن هذا الكل المركب ليس فى ذاته الا مظهرا باطلا ، وأن أساس كل حقيقة للكائن الجممى هو شيء بسيط محدد واضح بذاته ، هو الذى يجب الوصول اليه . ولما كان العنصر البسيط للمجتمع هو الفرد ، فعلينا إذن أن نقول ان المجتمع لا ينطوى على شيء حقيقى سوى الأفراد المكونين له ، وأنه ليس فى ذاته

شيئا ، وليست له شخصيته الخاصة ، ومشاعره وميوله المتعلقة به وحده .
وهكذا تنتهي تلك النظرة الى مذهب ذرى اجتماعى بحق . فمما المجتمع فى
٢٩٥ نظرها الا اسم لأناس مجتمعين أى اسم يطلق على مجموعة من الأفراد قد ضمهم
حيز واحد ضما حسيا . انه كائن لا يوجد الا فى العقل ، ولا تشك أن كائنا
هذا شأنه ، قد نشأ عن تجريد ذهنى لا يمكن أن يكون موضوعا لحب ،
ويصبح حينئذ من حماقة أن نضحى بوجودنا الحقيقى الحى من أجل كائن
لا وجود له خارج اللفظ الذى يدل عليه . فليس فى وسعنا أن نهب أنفسنا
لخدمة المجتمع الا اذا رأينا فيه قوة معنوية نعتمد عليها أعظم من قوتنا . ولكن
اذا كان الفرد هو كل ما هو حقيقى فى المجتمع ، فمن أين تأتى المجتمع هذه
المكانة وتلك السيادة ؟ اننا حينئذ لا نعود نحن الذين نعتمد عليه ، بل هو
الذى يعتمد علينا . إذ أن المفروض فى هذه الحالة ألا يكون له من حقيقة
سوى ما يستمده منا ، وهو لا يمكن أن يكون الا كما نريده أن يكون . بل
ان ارادة الأجيال السابقة علينا لا يمكن فى هذه الحالة أن تحد من ارادتنا بأى
حال ، إذ أن الأفراد الذين كانوا يكونون الأجيال السالفة لم يعد لهم وجود ،
فهم لم يعودوا اذن حقائق لها قاعلية واقعية . وانما لا بد ، كما تصور أن
الأجيال القابرة يمكن أن يكون لها أثرها على ما يتلوهنا من أجيال ، أن
تتصورها على أنها تسيطر على الأفراد وتسودهم ، بحيث يمكن بقاؤها من
خلال سيل الأجيال الدائم التغير . أما اذا لم يكن هناك الا أفراد ، فان
الأفراد الموجودين فى كل لحظة من لحظات التاريخ هم وحدهم الذين يرجع
اليهم وجود المجتمع ، ما دامت ارادتهم تشاؤه ، مثلهم فى ذلك مثل الله عند
ديكارت اذ يخلق العالم فى كل لحظة من الزمان بأن يريده على الدوام . فاذا
ما حدث فجأة أن اتجهت ارادتنا اتجاها آخر ، لسبب ما ، فان ذلك البناء
الاجتماعى الشامخ الذى كان يرتكز عليها سيتداعى أو تتغير طبيعته فى الحال
وهنا نجد منشأ تلك الفكرة الباطلة التى مازالت شائعة ، والقائلة بأن المشرع
قادر على كل شئ . فما دام المجتمع ليس له من وجود سوى ما يستمد من
ارادة الأفراد ، فهلا يكفى أن ينقصد رأى هؤلاء فيما بينهم ، ويجمعوا على
ضرورة تغير طبيعة المجتمع ، كما يتم التحور فى الحال ؟ ان أحدا لا يظن
اليوم أن فى وسعنا ، حتى لو كان بعضنا لبعض ظهيرا أن نبذل القوانين

الطبيعية . ولكن في ميدان الاجتماع لا يزال الذين يسيغون هذه الحقيقة أقلية ضئيلة . فقليل منا من يسيغ أن مواطني الدولة الواحدة لو انعقد اجماعهم على إجراء انقلاب اقتصادي أو سياسي ، دون أن يكون ذلك الانقلاب متضمنا في طبيعة ذلك المجتمع وظروف حياته ، فإن مآل عملهم هذا سائر لامحالة الى الاخفاق الذريع . بل انهم لا يزالون قليلين أولئك الذين يفهمون أن محاولة اتحاف فرنسا بنظام اجتماعي غير مهيئة له في الوقت الحاضر ولا يمكن أن تهيأ لقبوله إلا بعد عدة قرون ، لا تقل في استحالة نجاحها عن محاولة الرجوع بها الى النظام الاجتماعي الذي كان سائدا في العصور الوسطى ، حتى ولو شاءت أغلبية الفرنسيين أن تفرض هذا النظام أو ذاك . فكثير من الناس من يشكون في أن هناك قوة وقوانين ضرورية تفرض طريق ارادتنا وأنها ، حتى اذا استطعنا أن نهدم النظام الاجتماعي السائد لا يمكننا أن نشيد نظاما آخر لا يتفق وطبيعة المجتمع . ولكن كيف يمكن عندئذ أن تتعلق ونخضع لتنسيق أو تنظيم ليس في ذاته شيئا ، وإنما هو دائما متوقف على ارادتنا ؟

ان ما ثبت بحق أن ذلك الخطر ليس وهما ، هو ما حدث بالفعل في فرنسا . فقد كانت الروح التبسيطية في القرن السابع عشر لا تطبق الا على العالم الطبيعي ؛ ولم يكن البحث يدور عندئذ حول مسائل العالم الاجتماعي والأخلاقي الذي كان في ذلك الوقت يعد أقدس من أن يخضع لدنس الفكر الوثني ، أي العلم . ولكن باقضاء القرن السابع عشر ، انقضى عهد هذا الرأي المتحفظ ، وأصبحت للعلم جراءة على تناول أمور عديدة ، وزاد طموحه بازدياد قوته طوال مساره ، وظهرت فلسفة اجتماعية وسياسية . غير أن علم القرن الثامن عشر كان — كما هو منتظر — وليد علم القرن السابع عشر ، فكانت تسرى فيه الروح نفسها ؛ وهكذا اتقلت تلك الروح التبسيطية ذاتها التي كانت تلهم القرن السابق في دراسته للعالم المادي ، الى دراسة المشاكل الجديدة التي عرضت للعلم ، أي مشاكل العالم الاجتماعي . ومن هنا كانت الفلسفة الاجتماعية في ذلك العهد ذات طبيعة ذرية في أساسها . إذ يرى روسو ، الذي يعد خير معبر عن فلسفة ذلك العصر ، أن المجتمع لا يتضمن شيئا حقيقيا سوى الفرد . ولذا لم يهتم ، كيما يعلم بما يجب أن يكون عليه

المجتمع بتتبع التاريخ أو البحث عن كيفية تكون المجتمع ، والى أى اتجاه
يؤدى به تطوره ، وانما كان يكفيه أن يتساءل عما كان الفرد يود أن يكون
عليه المجتمع . فالنظام الاجتماعى ليس فى نظره نتيجة تطور تاريخى لا يمكن
التحكم فى توجيهه الا بقدر ما يكون من الممكن تحديد قوانينه ؛ وانما هو
يراه عملا تقوم به ارادة الأفراد ، الذين يجتمعون سويا بعقد تفاهموا على
شروطه وبنوده بحرية ، وهو العقد الاجتماعى . وعلى ذلك فليس أمامهم ،
كيما يعلموا ما الذى يجب عمله ، الا أن يحسنوا فهم أنفسهم ، وأن يثبتوا
على قراراتهم وينفذوها بحزم . وصحيح أن ذلك الاتجاه قد خفف منه —
الى حد ما — اتجاه آخر مضاد له . فقد كان للمجتمع الفرنسى منذ ذلك
الحين شعور قوى بذاته وبوحدته ؛ ولذا أمكننا أن نقول ان حركة الثورة
كانت ، فى بعض نواحيها ، حركة تعبئة وطنية كبرى ، كما يثبت ذلك جزع
رجال الثورة من كل افراد فى الاتجاه الأخلاقى أو السياسى . قلم يشعر
الفرنسيون قط بسيادة مصلحة الجماعة على مصلحة الأفراد ، وبسيطرة
القانون الذى يتحكم بكل ما له من نفوذ وجلال ، على الأفراد فى كثرتهم —
مثلا أحسوا بها فى ذلك الحين . ونستطيع أن نجد هذا الشعور ذاته لدى
المفكرين ورجال السياسة فى ذلك العصر . فروسو يحلم بالعصر الذى يفرض
فيه قانون على جميع المواطنين بالضرورة نفسها التى تفرض بها قوانين الطبيعة ،
ويتوق الى وجود قانون عام يرتفع عن مستوى الفردية ، ويستند الى قوة
تبلغ حدا يمكنها من أن تشكل ارادة الأفراد ، كما تفعل قوانين الطبيعة .
غير أن الفكرة التبسيطية الثابتة التى كانت تتحكم فى النفوس فى ذلك
العهد ، جعلت من المستحيل عليهم أن يحلوا المشاكل التى بسطوها على هذا
الأساس الخاطيء : اذ نراهم قد وقعوا فى تناقض فى عباراتهم نفسها . فقد
بدءوا بأن سلموا بأن من البديهي ألا يوجد فى المجتمع شئ حقيقى سوى
الأفراد ، وبأن المجتمع انما يستمد كيانه منهم ، وأنه هو ما يريده الأفراد أن
يكون . ولكن كيف يمكن عندئذ أن نستمد من الأفراد نظاما اجتماعيا يتجاوز
الأفراد ؟ وكيف نستخرج من ارادة الافراد قانونا يتحكم فى ارادة الأفراد ؟
وكيف يمكن ، لو كان القانون من صنعهم ، أن يجمع بينهم ؟ وكيف نتجنب
أن يكون ذلك القانون دائما تحت رحمتهم ؟ ان هذا ليس مجال عرض

أواختبار الوسائل التي حاول بها البعض التوفيق بين هذه الحدود المتنافرة ، غير أنه لا شك في أن هذا التناقض الأساسي هو واحد من الأسباب التي أدت الى شل حركة الثورة بعض الشيء ، وعاقبتها عن أن تحقق كل النتائج المرجوة منها .

وهكذا يطلعنا التاريخ على مدى خطورة الأضرار العملية التي يمكن أن يجلبها ذلك الاتجاه الذي تتجه اليه الروح الفرنسية (أى الاتجاه التبسيطى) والواقع أن الخطر أفدح ، والحاجة الى تلافيه أشد ، اذا نظرنا الى الأمور من وجهة نظرنا التي تؤسس الأخلاق على أساس غير دينى . اذ لا يصح أن ننسى أنه ليس في وسعنا اقامة صرح نظام خارج عن نطاق الدين في التربية الا اذا وضعنا أمام أعين الفرد غاية تتجاوزها وتعلو عليه ، وحددنا هدفا لحاجته الى التفانى والتضحية بذاته ، وهى الحاجة الأساسية في كل حياة أخلاقية . فلو لم يكن المجتمع الا مظهرا وهميا ، ولو كانت الحقيقة الأخلاقية ، تبعا لذلك ، تقف عند حد الفرد ، فعلام يستند هذا الفرد عندئذ ، والى أى شيء يضحي بذاته ويهب نفسه ؟ الحق أنه لا يد — لكى يصل المرء الى أن يحس بأن المجتمع ليس مجرد وهم ، وأنه وان كان لا يتكون الا من الأفراد ، فان له مع ذلك حقيقته الخاصة ، وأنه كائن جدير بأن نعبه ونخدمه — لا بد لكل ذلك من القضاء على الفكرة التبسيطية الشائعة ، ولا بد أن يصل المرء الى أن يفهم ، أو على الأقل يشعر بأن الشيء ليس حقيقيا بقدر ما هو بسيط . فتلک اذن حالة عقلية لا بد من بثها في كل النفوس . ومن الضروري أن نجعل الطفل يحس بالتركيب الحقيقى للأشياء ، حتى ينتهى الأمر بهذا الشعور الى أن يصبح حاسة عضوية طبيعية فيه على نحو ما ، ويكون لديه مقولة أساسية من مقولات العقل . ولا بد لتحقيق هذا الغرض من تربية عقلية شاملة ، ذات هدف عملى ، وفي هذه التربية يجب أن يساهم التدريس المبدئى للعلوم : ولست أعنى بالطبع ، العلوم الرياضية التي هى بعكس ذلك تبسيطية في مبدئها وفي منهجها ، وانما أعنى العلوم الطبيعية . ولا شك أن هذه العلوم لا تستطيع أن تشعر الطفل بتعقد الأشياء وتركبها الا فيما يتعلق بالمعالم المادى ؛ غير أنه من الضروري ، لكى يمتد هذا الشعور فينتطبق على العالم الاجتماعى بدوره ، أن يكون قد دعم وأصبحت له قوة وثبات كافيتان ، فيما

يتعلق بالمجالات الدنيا للطبيعة . فلك اذن مقدمة لاغناء عنها ، فيها ينحصر الدور الذى تساهم به العلوم فى التربية الأخلاقية .

ولننظر الآن فى تحديد ما يجب أن يكون عليه ذلك الدور بمزيد من الدقة .

اذا ظن المرء أن المركب مجرد مظهر ، وأن أساس الأشياء بسيط ، فانه يميل الى التسليم بأن العلم يمكن أن يتأتى بوسائل بسيطة بدورها . اذ أن البسيط شئ سهل تعقله ، ويمكننا أن نكون عنه فكرة واضحة متميزة كافية ، مشابهة تماما لتلك الأفكار التى تقوم عليها العلوم الرياضية ؛ وما أن ننتهى الى تلك الفكرة ، حتى يصبح أمامنا أن نستخرج منها ، بالاستدلال وحده ، ٣٠٠

ما هو متضمن فيها ، مثلما يفعل العالم الرياضى ، كيما نصل الى بقية الحقائق العلمية . فالمذهب التبسيطى لا يقوم اذن الا على أساس الايمان بالعقل المجرد ، والعقل الاستدلالى الخالص . وفيه يظن المرء أن فوسع الروح أن تستخرج العلم من ذاتها ، بمجرد أن تكون تلك المبادئ الأساسية التى تشمل ضمنا على العلم . فليس هناك اذن ما يدعو الى تشييد مناهج متعبة معقدة كيما نطلع على أسرار الطبيعة ، اذ ليس فى الطبيعة ما بلغ ذلك الحد من الفموض ، أو ما يعجز أمامه ذهننا ، مادامت الطبيعة بسيطة مثله . وماعلينا الا أن نكشف النقاب الذى يحجب تلك البساطة ، وعندئذ يتبدى أمامنا كل شئ فى نور وضاح . وقد كان ذلك الاتجاه كامنا فى الروح التبسيطية الى حد أن المذهب الديكارتى ليس على الاجمال سوى محاولة لارجاع معرفة العالم الى مجرد علم رياضى شامل . وعند ما طبق فلاسفة القرن الثامن عشر مبادئ ديكارت على المشكلات الاجتماعية ، بدا لهم أن العلم الجديد الذى ابتدعوه يمكن أن يقام دفعة واحدة عن طريق بضع تعريفات واستدلالات ، دون أن يكون هناك داع الى الملاحظة ، أو الرجوع الى التاريخ . واذن فان مكافحة الروح التبسيطية والحد منها انما يتم بتحذير الطفل من تلك التركيبات والاستدلالات . ولبلوغ ذلك الهدف ، يجب أن نشعره بالطريقة التى تقدم بها علوم الطبيعة ، ونبين له كيف أن الجهد الذى تكلفه تلك العلوم ، وبطء تقدمها والصعاب التى تعترضها ، كل هذا يناقض تماما تلك الروح الارتجالية التى يدعيها أنصار التبسيط . فاذا كنا بصدد الكلام عن اكتشاف معين ، كقوانين انتشار الضوء مثلا ، فلا يكفى أن نعرض له النتائج دفعة واحدة ،

وانما نلخص له بايجاز التطور المجهد الذى مر به الكشف ، وكيف أن الإنسانية لم تبلفه الا بعد كل ضروب التجارب والمحاولات والاختفاق : ثم ٣٠١ نبين له الفروض التى حل كل منها محل الآخر ، وما بذل فى كل منها من عناء ، كما يجب افهامه بجلاء أن النتائج الحالية ليست سوى نتائج مؤقتة ، وأنه ربما كشفت ظاهرة جديدة غدا ، تؤدي بنا الى الشك فى تلك النتائج ، أو تدفعنا على الأقل الى أن نجرى عليها بعض التعديلات . فمن المحال أن يمكننا كشف الحقيقة دفعة واحدة ، ومن المحال أن تكون على قدر فهمنا بالضبط . وبالاختصار ، لابد من أن نشعره بضرورة التجربة والملاحظة ، أى ضرورة خروجنا عن نطاق ذاتنا ، كيما نلحق بمدرسة الواقع ، وذلك اذا ما أردنا معرفته وتفهمه . وبهذه الوسيلة يكتسب الطفل الشعور بالمسافة الشاسعة التى تفصل ما بين بساطة روحنا وتركب الأشياء ، اذ أن الناس لم يعترفوا بضرورة المنهج التجريبي الا بقدر ادراكهم لتلك المسافة . فالمنهج التجريبي انما هو العقل الاستدلالي حين يشعر بحدوده ويتنازل عن تلك السلطة المطلقة التى كان يدعيها لنفسه فى بادىء الأمر .

ومن الوسائل الأخرى التى تعين على غرس هذا الشعور فى نفس الطفل ، أن نجعله يدرك أن نتيجة البحث العلمى غالبا ما تكون مختلفة عما توقعه العالم ، وذلك اذا لم يكن يؤمن الا بالاستدلال وحده . فقد أخذ دالمبير (D'Alembert) يلهو بوضع عدد معين من القوانين الفيزيائية التى تبدو لنا صحتها أمرا عظيم الاحتمال ، وذلك اذا اختبرناها أوليا عن طريق العقل الخالص ، ولم يثبت بطلان هذه القوانين سوى التجربة . فمثلا : يعلو البارومتر ليعلم قرب سقوط المطر . والواقع أنه حينما يؤذن الجو بالمطر ، يزداد ما يحمله الهواء من بخار الماء ، وبذلك يرتفع ضغطه ، واذن فلا بد أن يعمل على ارتفاع العمود الزئبقى فى البارومتر . ومنها أيضا : ان الشتاء هو الفصل الذى يجب أن يتساقط فيه البرد على وجه الخصوص . اذ أنه لما كان الجو أبرد فى الشتاء ، فمن الواضح أن يكون هذا الفصل هو الذى يغلب فيه أن تبرد قطرات المطر حتى تتجمد حين تخترق طبقات الهواء (دالمبير . ٣٠٢ بقلم جوزيف برتران ص ١٧) . وهناك عدا هذه عشرات الأمثلة : عن شكل الأرض وعن حركتها حول الشمس ، وعن فكرة القبة السماوية الخ

ففى كل هذه الحالات ، يتعلم العقل الاستدلالى أن يتحدى ذاته ، حين يرى مبلغ ما يرتكبه من أخطاء • فكم من مرة كان ذلك العقل يدفعنا الى نكران حقائق لا سبيل الى الشك فيها • والواقع أنه ليس هناك ما نخشاه من تعليم الطفل أن هناك ظواهر تثبتها الملاحظة ليس لنا أن نشك فى وجودها ، بالرغم من تعارضها تعارضا قويا مع منطقنا المعتاد ، حتى ان أول ما نفعله عادة بازائها هو أن ننكرها انكارا تاما بكل بساطة • وان لنا فى الطريقة التى استقبلت بها الكشف الأولى عن التنويم المغناطيسى ، والانتهاى الى انكاره وعدم الاعتداد به ، خير عبرة فى هذا الصدد •

على أن علوم الحياة هى خير ما يفهم الطفل ما تتصف به الأشياء من تعقد وتركيب ، ومدى حقيقة ذلك التركيب • فكل كائن عضوى يتكون من عنصر واحد يتفاوت عدده فى كل من الكائنات الحية : ذلك هو الخلية • وحينئذ يبدو أننا هنا نصل مباشرة الى شىء بسيط • غير أنه ليس من الصعب أن نبين أن تلك البساطة وهمية خالصة • فما من شىء أعقد من الخلية : اذ أن الحياة بأسرها كامنة فيها • والواقع أن الخلية تعمل وتستجيب للمؤثرات الخارجية ، وتؤدى جركات ، وتمثل غذاء وتخرجه ، أى أنها بالاختصار تتغذى ، وتنمو نتيجة لغذائها ، وتكاثر ، مثلها فى ذلك مثل أرقى الكائنات الحية تطورا • والحق أن ذلك التعقد الغامض فى كل تلك الوظائف ، وفى كل أوجه النشاط هذه ، التى تترابط كل منها بالأخريات ارتباطا وثيقا ، وتتجمع سويا فى ذلك الحيز الضئيل ، دون أن يمكننا أن نحدد لكل منها مركزا خاصا ، أى عضوا متميزا ، بحيث يبدو كل منها فى كل مكان ولا يبدو فى أى مكان ٣٠٣ — فى الوقت نفسه — كل ذلك التعقد والتركيب ربما كان من شأنه أن يبعث فى العقول حيرة أشد مما يبعثه ما نلاحظه فى أعضاء اكتمل تميزها وتخصصها ، كما فى الحيوانات العليا • وليس من المستحيل أن نذهب الى أبعد من ذلك ، وأن نستخرج من هذه الحقيقة درسا أبلغ دلالة من الناحية العلمية • فتلك الخلية الحية الصغيرة لا تتكون فى الواقع الا من عناصر غير حية ، أى من ذرات هيدروجين ، وأكسجين ، وأزوت وكربون • وهكذا يمكن لأجزاء غير حية ، اذا ما اتحدت وتقاربت وتجمعت ، أن تتكشف فجأة عن خصائص جديدة كل الجدة ، هى التى تتميز بها الحياة • ذلك هو ما يفهم الطفل (وفى

وسع الطفل أن يفهم كل هذا) أن الكل — بمعنى معين — ليس مساويا لمجموع أجزائه ، وذلك هو ما يؤدي به الى أن يدرك أن المجتمع ليس مجرد مجموع الأفراد الذين يكونونه .

غير أنه اذا كان لذلك التعليم خير تأثير على الفكر والعمل معا ، فلا بد ، مع ذلك ، من أن نحتاط كل الاحتياط في تلقينه . والواقع أنه اذا كان من الضروري أن نحذر الطفل من كل مذهب عقلي مفرط السهولة ، فلا يقل عن ذلك ضرورة أن نجعله يأمن من أحلام الصوفية . فلا بد — حين نشعره بأن الأشياء ليست بسيطة كما يريدنا ذهننا الذي يتعشق البساطة — لا بد مع ذلك أن نؤكد له أنها تخلو من كل أساس خارج عن المعقولية ، ومن كل مبدأ غامض خالك يستفلق تماما على الأفهام . فكثيرا ما حدث — ولا يزال يحدث — أن يؤكد المرء الوجه الغامض في الظواهر وفي الموجودات ، مما يؤدي الى سرعة تهاوى الروح في أعماق الفوضى الخالك ؛ وألا يذكر المرء العقل بقصوره عند ما يحاول أن يكتفى بذاته ، الا لكي يطلب اليه أن يخلى مكانه لمبدأ أعلى مجهول . فهاتان هوتان لا بد من تجنب عقل الطفل أن يتردى في أى منهما . فمن الضروري أن يفهم أن الأشياء لا يمكن الاستدلال عليها دفعة

٣٥٤ واحدة بوضوح تام ، بل انه ربما قدر للانسان ألا يصل الى ذلك الوضوح التام مطلقا ، وأن يظل دائما في ظلام . ولكن يجب أن نبين له في الوقت نفسه ، بأمثلة من التاريخ ، أن ذلك الجانب الغامض يقل على الدوام ، وأنه من المستحيل أن نعين حدا لا يمكن تجاوزه لانحسار هذا الظلام ، فان هذه العملية قد بدأت منذ فجر التاريخ وستستمر ، بطبيعة الحال ، الى غير حد . والحق أن المذهب العقلي لا يتضمن بالضرورة ، القول بأن العلم يمكن أن يتم وينتهي في يوم ما ، أو في أية فترة معينة ، وانما كل ما يفترضه ويؤكدده ، هو أنه ليس من سبب يدعو الى وضع حد لتقدم العلم ، أو الى أن يقال له : هنا ، وقف ! وليس من الضروري لكي يكون المرء صاحب مذهب عقلي ، أن يعتقد بأنه لا بد أن تأتي لحظة يتم فيها العلم تماما ؛ وانما يكفي أن يسلم المرء بأنه ليست هناك نقطة محددة يبدأ فيها مجال الغموض واللامعقول ، أعني نقطة لا بد أن يصطدم بها التفكير العلمي ويوقف خيالها عاجزا . فلسنا نطلب إذن أن نتخلى تماما عن تلك النزعة الديكارتية التي سرت في دمننا ، وانما يجب أن نظل على

استمساكنا بالمذهب العقلي ، على أن نخلص هذا المذهب من كل روح تبسّطية ، وأن نتعلم ألا نثق بتلك التفسيرات البسيطة الشكلية ، وأن يزداد شعورنا بتركب الأشياء وتعقدها .

ولقد شاع اتهام العلم الوضعي ، وخاصة في هذه العهود القربية ، بأنه لا يعبأ بالجانب الأخلاقي على الإطلاق : فقيل اننا لا نستطيع أن نعلم كيف نبسلك مع غيرنا من الناس من مجرد معرفة كيف تسقط الأجسام أو كيف تهضم المعدة . على أن ما سبق لنا قوله يبين كيف أن هذا الاتهام لا يقوى على أساس . فلو غرضنا النظر عن العلوم التي تدرس الظواهر الخلقية ، والتي يمكن أن تفهم بدورها حسب المنهج الوضعي ، وتستطيع أن ترشد الإنسان في سلوكه ، فانا قد رأينا أن العلوم التي تبحث في العالم المادي لها أيضا دورها الهام في تكوين الشخصية الأخلاقية . وما كان لها ، في الواقع ، أن تكون عديمة الجدوى الا اذا كانت الحياة الأخلاقية تفصلها عن بقية الطبيعة هوة سحيقة ، دون أن يكون بينهما أى اتصال . فاذا كانت الأخلاق برمتها تتجه نحو عالم متعال يسمو عن التجربة ولا تربطه بالعالم الدنيوى أية صلة ، فعندئذ لن يمكن أن تعيننا العلوم التي تدرس ذلك العالم الأخير على فهم واجباتنا أو على أدائها . غير أننا قد نبذنا تلك الثنائية . فالكون واحد . وهدف النشاط الأخلاقي انما هو كائنات ، تسمو حقا على الأفراد ، ولكنها تجريبية وطبيعية كالمعادن أو الكائنات الحية سواء بسواء : وأعنى بها المجتمعات . فالمجتمعات تكون جزءا من الطبيعة ، وهى ليست الا قسما مستقلا خاصا وصورة عظيمة التعقيد منها . وبالتالي فان علوم الطبيعة المادية يمكن أن تعيننا على اجادة تفهم مملكة الانسان ، وأن تؤدى بنا الى أفكار صحيحة وعادات عقلية صالحة ، تساعد على توجيه سلوكنا .

الدرس الثامن عشر

الثقافة الفنية

تدريس التاريخ

٣٥٦ حين يثبت في الدرس السابق ذلك الدور الذي يقوم به تدريس العلوم في التربية الأخلاقية ، أضفت أنه أهم من التعليم الفني والأدبي . على أنى أود أن أؤكد تمسكى بذلك الحكم العابر ، ولذا سأعمل على بيان أسبابه . ومع ذلك ، فعلى الرغم من ضالة مكانة الثقافة الفنية في التعليم الأولى ، فمن الصعب أن أتركها دون أى إيضاح . ولقد درج الكثيرون على أن ينسبوا إلى تلك الثقافة دورا من الأهمية في تكوين الشخصية الأخلاقية ، إلى حد يجعل من المحال على أن أمر عليها من الكرام . وأقل ما يجب هو أن أبين السبب الذي من أجله لا أوليها إلا مكانة ثانوية إضافية في عملية التربية الأخلاقية .

ولا جدال في أن هناك جانبا يمكن فيه أن يكون الفن — وأعني به هنا الفنون الجميلة والأدب معا — أداة للتربية الأخلاقية . والواقع أن الفن في أساسه مثالي . وصحيح أن قولاً كهذا قد يبدو لأول وهلة أنه يملن الحكم مقدما على مصير ذلك النزاع الذي ينشب على الدوام بين المثالية من جهة ، وبين الواقعية أو الطبيعية من جهة أخرى . غير أن الأمر يختلف عن ذلك كل الاختلاف . إذ أن الطبيعيين بدورهم مثاليون على طريقتهم الخاصة . فالطبيعة أولا لا يمكن أن تنقل في صورة تتم عن الخضوع المطلق لها ، فيجانب ما فيها من جمال ، هناك قبح وتقاهة . فلا بد أن يحور خيال الفنان تلك العناصر الأخيرة . ثم إن ما يكون جمال الطبيعة ، أى موضوع الجمال فيها ، إنما هو تلك التأثيرات والانفعالات ذات الطابع الخاص التي تثيرها فينا . وما هدف الفن إلا أن يعبر عن تلك الحالات المثالية الخالصة ، ولكن بوسائل غير تلك

التي تتبعها الطبيعة • فكل عمل فنى هو اذن تعبير عن شىء مثالى ، والفرق الوحيد هو أن الواقعى يثار فيه ذلك الشىء المثالى مباشرة عن طريق الواقع المشاهد ، بينما يرى الآخرون أن الفعل الباطن يشترك الى حد كبير فى احداث ذلك الشعور المثالى • فالفرق لا يعدو أن يكون فرقا فى الدرجة • والمثالى

— حسب تعريفه — هو كل شىء لا يمكن ادماجه فى الواقع ، وانما يتجاوزمه ويتعداه ، وبالتالي يتعدانا نحن كذلك ؛ ولذا فانه يبدو لنا — مهما اختلفت

الطريقة التى تتصوره بها — وقد اتصف بنوع من السمو بالقياس اليها •

فهو يتعدى نطاق ما لدينا من قوى طبيعية • فليس فى وسع المرء أن يتعلق بشىء مثالى — أيا ما كان — دون أن يتعلق فى الوقت نفسه بشىء مغاير

لذاته • وعلى ذلك ، فحب الفن ، والميل الى المباحج الفنية لا بد أن تصحبه

قدرة معينة على خروج المرء عن ذاته واقصاله عنها ، أى نوع من التنزه عن

الفرض • والحق أننا حين تقع تحت سيطرة مؤثر فنى قوى ، نندمج بكل

أرواحنا فى ذلك الاحساس الذى يبعثه فينا ، ولا نملك عنه انفصالا ، بل اننا

لننسى أنفسنا تماما • وبذلك تعمى أبصارنا عما يحيط بنا ، وعن مشاغلنا

المألوفة ومصالحنا المباشرة • ومن هنا كانت تلك السلوى الكبرى التى يبعثها

فينا الفن • فالفن يواسينا لأنه يصرفنا عن ذاتنا • بل ان نسيان الذات هذا

ليبلغ ، لدى الفنان ، حد النشوة الصوفية بالمعنى الصحيح • فالشاعر أو

الرسام أو الموسيقار ، اذ تستحوذ عليه تماما تلك الفكرة أو ذلك الشعور

الذى يحاول التعبير عنه ، يندمج ويفوص فيه تماما ، وينتهى به الأمر الى أن

يقتمص تماما تلك الشخصية التى يسعى الى التعبير عنها ، كما فعل فلوير حين

أخذ يصف حالة تسمم حتى أحس فى النهاية بكل أعراضه حقيقة •

وهذه الحالة الذهنية عند الفنان ، أو عند من يستشعر لذة جمالية بوجه

عام ، هى من حيث آلياتها الداخلية ، مماثلة من جميع الأوجه للحالة التى تنجم

عنها أعظم أفعال التضحية والاخلاص • فمن يندمج تماما فى الجمال الذى

يتأمله ، يهب ذاته له ، ويمتزج به مثلما يمتزج فى الجماعة ذلك الذى يهب نفسه

لها • ففى ايقاظ الميل الى الجمال فتح لآفاق التنزه والتضحية أمام الروح •

وان كل ما يدفع الانسان الى أن يغفل عن ذاته ، والى أن يتأمل ما يتجاوزمه

وما يعلو عنه ، وألا ينظر الى ذاته على أنها مركز الكون ؛ وكل ما يجعله

يتعلق بهدف تتجاوزه الى حد ما - كل هذا لا بد أن ينمى لديه عادات وميول مشابهة تماما لتلك التي وجدنا أنها تكون أساس الحياة الأخلاقية . ففي كلتا الحالتين تتمثل الحاجة نفسها والملكة نفسها التي تجعلنا لا نكتفى بأن نظل منطوين على ذاتنا ، وانما نغادرها بكل ما فينا الى الخارج ونفتح روحنا أمام الحياة الخارجية لتتغلغل فينا ، وتتحد بها حتى ننسى ذاتنا فيها تماما . فيمكن إذن أن نقول - من ناحية معينة - ان الثقافة الفنية تفرس في الإرادة ميلا يمكن أن تستفيد منه التربية الأخلاقية فيما بعد ، من أجل بلوغ أهدافها الخاصة . وهكذا يمكن أن يبدو الفن أداة قوية من أجل النهوض بالأخلاق . والآن ، لننظر الوجه الآخر من المسألة ، ولنبين مدى الاختلاف الأساسي بين الثقافة الفنية والثقافة الأخلاقية .

ان مجال الفن ليس العالم الحقيقي . فرغم أن الكائنات التي يمثلها لنا الفنان مقتبسة مباشرة من الحقيقة ، فان جمالها ليس في حقيقتها . فليس مما يهمنا كثيرا أن نعلم ما اذا كان ذلك المنظر يوجد بالفعل هنا أو هناك ، أو أن تلك الشخصية الدرامية قد عاشت حقا في التاريخ . اذ أننا لا نعجب بتلك الشخصية على المسرح لأنها تاريخية ، وانما لأنها جميلة ، ولن ينتقص من اعجابنا مطلقا أن نعلم أنها بأسرها من منتجات الخيال الشعري . بل لقد قيل بحق انه عند ما يكون الخداع تماما ، بحيث يجعلنا نتوهم أن المنظر الذي يصوره الفنان حقيقة واقعة ، فعندئذ تختفى لذة الجمال . ولا جدال في أنه لو كانت الأشخاص أو الأشياء التي يضعها الفنان تحت أنظارنا تنطق بالبعد التام عن الحقيقة ، فان النفس لا تهتم بها على الاطلاق ، وبالتالي يستحيل في هذه الحالة أن تثار العاطفة الجمالية . وانما كل ما يجب هو ألا يكون زيفها صارخا ، وألا يبدو لنا الموضوع الفني واضح الاستحالة بشكل قاطع ، وألا يكون في وسع المرء أن يحدد بدقة اللحظة أو النقطة التي يصبح فيها الشيء البعيد الاحتمال أوضح وأظهر من أن يمكن تحمله . فكم من مرة يحملنا شاعر على أن تقبل أفكارا باطلة من الناحية العلمية ، ونحن نعلم أنها كذلك ! وانا لتغاضى بقلب راض عن أخطاء نثر بها ، كيلا تقسد ما نثر به من لذة . والحق أن الفنان لا يعرف قوانين للطبيعة ولا قوانين للتاريخ يتحتم عليه الخضوع لها على الدوام وفي كل الأحوال . وان ما يفسر تلك الصفة التي

يتميز بها كل عمل فنى ، هو أن الحالات الداخلية التى يعبر عنها ذلك العمل وينقلها الى بقية الناس ، ليست احساسات ولا تصورات عقلية ، وانما هى صور . فالاحساس الفنى لا ينشأ عن الطريقة التى يؤثر بها الفنان على حواسنا ولا على ذهننا ، وانما عن طريقة تأثيره فى خيالنا . فهو يصور لنا الأشياء بحيث نستطيع أن نتأملها ، لا كما يفهمها العالم الذى يكون عنها فكرة موضوعية غير شخصية . ولا كما نحس بها نحن ذاتنا عندما نتصل بها حقيقة فى الحياة العملية . وينحصر عمله فى أنه يثير فىنا حالات معينة تبعث فىنا تلك اللمعة الخاصة التى تسمى باللمعة الجمالية ، وذلك بفعل الطريقة التى تتجمع بها تلك الحالات ، وتتفاعلها الداخلى ، بفض النظر عن صلتها بالحقيقة الواقعية : وتلك هى الصور . على أن الصورة هى أكثر مواد الذهن مرونة وقابلية للتشكل ، فليس من تلك المواد ما يعدلها فى ضعف المقاومة . أما الاحساس فيحدث فىنا مباشرة عن طريق شىء خارجى مائل أمامنا ، وما هو الا امتداد لذلك الشىء داخل ذهننا . فمن المحتم اذن أن يعبر الاحساس بأمانة عن ذلك الشىء الذى ليس هو الا مظهرها له . فلما كانت طبيعة الشىء تظل كما هى ، فان احساسنا به لا يمكن أن يختلف ، مهما كان نوع ذلك الاحساس . كذلك نلاحظ أن وظيفة المبادئ التى يقدمها العلم ، هى أن تعبر عن الحقيقة ، وان كان تعبيرها يتم بطريقة تختلف عن طريقة الاحساس ؛ وعلى ذلك فمن المحتم أيضا أن تقتدى بالواقع وتتبعه بدقة . وعلى العكس من ذلك ، نجد الصورة تحتل مركزا مستقلا ونجد لها ميزاتها الواضحة . فهى ليست راجعة الى التأثير الجالى لشىء تكتفى بأن تكون نسخة داخلية له ، كما أنها ليست ناتجة عن بحث علمى يتبع منهجا صارما ؛ وانما هى حرة . وبدلا من أن تخضع لحقيقة خارجية ترددها بدقة ، نراها تكاد تكون قابلة للتشكل كما نشاء . وهى تعتمد قبل كل شىء — على مزاجنا ونوازعنا الباطنية : فهى تغير منظرها ، وترداد وضوحا أو غموضا ، وتبدو لنا بهيجة أو مقبضة . ولما لم يكن على الصور أن تعبر عن العلاقات الحقيقية بين الأشياء ، فمن الممكن أن تتجمع على أكثر النواحي قلبا ، كما نشاء رغباتنا الشعورية أو الاشعورية . فهى اذن متحررة من تلك الضرورة الصارمة التى تخضع لها الطبيعة . ومن هنا لم يكن للقوانين الطبيعية لدى الفنان وجود ، ولم يكن مجال الفن هو

٣١١ العالم الحقيقى • اذ أن العالم الذى يحيا فيه الفنان هو عالم الصور ؛ وعالم الصور هو مجال الخلق والخيال والتركيبات الذهنية الخرة •

فبين الفن والأخلاق من وجهة النظر هذه عداء صريح • اذ أن الفن ، كما قلنا ، ينقلنا الى عالم خيالى ، وبهذا يفصلنا عن الواقع ، وعن الموجودات المينية الفردية والجماعية التى يتكون منها ذلك الواقع • أليس يقال — وبحق — ان أعظم ما يسديه الينا الفن من خدمات هو أن يجعل أبصارنا تفتيح عن الحياة كما هى ، وعن الناس كما هم ؟ أما العالم الأخلاقى فهو بمكس ذلك تماما ، عالم الواقع • فما تأمرنا به الأخلاق هو أن نجلب الجماعة التى تنتمى اليها ، والأفراد الذين تتكون منهم هذه الجماعة ، والأرض التى يسكنونها — وتلك كلها أشياء عينية حقيقية لا بد لنا من أن ننظر اليها كما هى فى الواقع ، وحتى ولو أخذنا على عاتقنا أن نرفعها الى مرتبة أعلى من الكمال • ذلك بأن الأخلاق تنتمى ، فى الواقع ، الى مجال الفعل ، والفعل لا يكون ممكنا الا اذا تعلق بشيء له وجود حقيقى • فتأدية المراء واجبه معناها دائما أن يكون نافعا لكائن معين ، حى وموجود • وعلى ذلك فالفن يصرفنا عن الحياة الأخلاقية ، لأنه يصرفنا عن الحياة الحقيقية • واذن ، فلا يمكن مقارنة العادات التى تنمىها الثقافة الفنية بالعادات الأخلاقية الصحيحة الا مقارنة جزئية ، وبالنظر الى صلة معينة فحسب • ووجه الشبه بينهما هو خروجهما عن الباطن : اذ أن كليهما يتجه الى اخراج الفرد عن نطاق ذاته ، غير أن الثقافة الفنية لا تربطنا الا بأخيلة ، وبأشياء خلقتها روحنا فحسب ، أما الثقافة الأخلاقية فتربطنا بعالم الأحياء ، وتحتّم علينا أن نرى الناس كما هم ، وأن نتأمل قبحهم وبؤسهم كيما نجد له الدواء • على حين أن الفن يخول أنظارنا الى جانب آخر تماما ، ويوجهنا الى وجهة مختلفة كل الاختلاف • ولذا ، فحيثما استمدت الأخلاق من الثقافة الفنية أسسها الرئيسية ، نراها تتبدد وتتغير — ان جاز ٣١٢ هذا التعبير — فى أوهام خيالية خالصة تلهو بها الروح ، وفى تأملات باطنية غامضة ، وفى أحلام مماتزة ، وذلك بدلا من أن تصدر عنها أفعال محددة سديدة ، هدفها أن تدعم الحقيقة أو تبدل من حالها • فتحت تأثير التربية التى تقتصر على الناحية الفنية وحدها ، والتى يتلقاها بعض أطفالنا ، لا نرى الا رجالا من ذلك النوع الذى يقتصر السمو الأخلاقى عنده على أن يشيد فى

باطن نفسه بناء فكريا جميلا ، ونظاما بديعا من المثل العليا يكتفى بتأمله والاعجاب به اعجابا خاملا ، دون أن يندمج في ميدان العمل ، أو يساهم في المجهود المشترك لتنفيذه .

وفي وسعنا أن نعبّر عن هذا التعارض على النحو الآتي : ف كثيرا ما قورن الفن باللعب ؛ والواقع أن هذين الضربين من ضروب النشاط ليسا الا نوعين لجنس واحد . فعند ما نلعب ، وعند ما نتأمل عملا فنيا ، نحيا حياة وهمية خيالية ، تفقد كل سحرها اذا ما استحال تمييزها من الحياة الواقعية . واذا كنا نحب لعب الورق أو النرد ، فلا شك أن ذلك راجع الى أن الصراع المصغر الذي تتضمنه تلك الألعاب مشابه من بعض الوجوه لصراعنا بعضنا مع بعض في حياتنا اليومية . ولكن اذا ما اشتد التشابه الى أبعد حد ، أعنى اذا ما ازدادت قيمة الرهان مثلا ، واقترب اقترابا محسوسا من أجرنا المنتظم في عملنا ، فإن لذة اللعب تختفى في الحال . وعندئذ يتملكنا الجد ، ونعود ثانيا الى حالتنا في الحياة الجدية ، ولا يصدق علينا حينئذ أننا نلعب . فالخيال هو الذي يثير اهتمامنا باللعب ، وهو خيال لنا غافلين عنه . وان ذلك الاهتمام لينتج عن خداع ، ولكنه خداع لا بد أن نشعر به الى حد ما ، بحيث لا يكون تاما . وكذلك الحال في الفن . فصحيح أن العمل الفني لا يسرنا ان لم تكن له بالواقع صلة ؛ غير أنه من جهة أخرى لا يعود عملا فنيا في نظرنا ، اذا كنا نعد الكائنات والحوادث التي تتمثل فيه حقائق واقعية ، واذا كنا نشعر بازائها بما نشعر به أمام الكائنات والأشياء الحقيقية . واذن فاللعب والفن ينقلنا كلاهما الى عالم أخيلة نعلم تماما أنه كذلك ، وذلك التأليف بين الصور هو الذي يبعث فينا لذة الفن ، كما يبعث لذة اللعب . فلنا أن نقول ، بهذا المعنى ، ان الفن لعب . أما الأخلاق ، فهي على العكس من ذلك ، تمبر عن حياة الجد ، بل انها أكثر ما في الحياة الجادة جدا وضراوة . وهكذا تتبين مدى الفرق الشاسع بين هذين النوعين من النشاط : انه كل الفرق الذي يفصل بين اللعب والعمل . واذن فلن نتعلم أداء واجبنا من تعلمنا تلك اللعبة الخاصة التي تسمى بالفن .

وليس معنى ذلك أن الفن لا دور له في التربية الأخلاقية على الإطلاق . بل ان ما قيل من قبل يمكننا ، بمكس ذلك ، من تحديد نصيبه في تلك التربية ،

وما يمكننا أن نتظره منه . فلقد قلنا ان الفن لعب ، غير أن اللعب مكانه في الحياة . فليس في وسعنا أن نعمل طول الوقت ؛ وليس في وسعنا أن نبذل جهدا على الدوام . وإنما نجد أن ذلك التركيز للطاقة من أجل هدف معين - وهو ما يحدث في حالة العمل - يكاد يكون حالة غير عادية لا يمكن أن تدوم . فيجب إذن أن تعقب الراحة العمل ، وأن يتخذ النشاط صورة اللعب . غير أن اللعب أنواعا عديدة . فمنه ما هو ثقيل مادي يهيب بمشاعر أنانية ، بل وحشية (كـ بعض الألعاب الرياضية) ، وهذا نوع يقرب كثيرا من ذلك الذي يملكنا في أنواع صراعنا اليومي . ومنه ما يتجه بعكس ذلك ، الى مشاعر لو لم تكن في ذاتها أخلاقية ، فإنها مع ذلك تشبه المشاعر الأخلاقية من نواح معينة . وأوضح مثل لذلك هو الفن : فلقد رأينا من قبل كيف أن الفن يتضمن نوعا من التنزه عن الغرض ، وانفصالا عن الذات ، وبغدا عن أكثر المشاغل المادية خشونة ، وسموا روحيا معينا في الاحساس وفي الارادة . وهذا بالضبط هو ما يهنا في الفن . فلا بد أن تتمتع بأوقات فراغ ، وأن نغلاها على أسمى الوجوه وأقربها الى الأخلاق . والفن وحده هو الذي يقدم لنا الوسائل التي توصلنا الى ذلك . فالفن هو الصورة السامية للعب ، وهو الأخلاق حين تمتد آثارها الى ساعات الفراغ ، وتطبعها بطابعها الخاص . ولهذا السبب كان يحسن بنا أن قدم الى كل طفل ثقافة فية معينة . فالفراغ في ذاته لحظة خطيرة : إذ أن اندماج الانسان في العمل ، خلال حياته الجدية ، يعصمه من الغوايات الآتية ؛ وعليه أن يظل على مقاومته لها بعد أن ينتهي من عمله النافع ، وأن يشغل نفسه دون أن يتعرض لفساد خلقه . وإن من تشربت روحه بفن من الفنون ، ليظل بمنجى عن ذلك الخطر . غير أننا نرى في الوقت نفسه أن الفن ، لو كان يؤدي في التربية الأخلاقية وظيفة فإن هذه الوظيفة سلبية خالصة . فالفن لا يجدى في تكوين الشخصية الأخلاقية ، وهو لا يضع أمام النشاط مثلا أعلى أخلاقيا في ذاته ؛ وهو ليس عاملا ايجابيا في الأخلاق ، وإنما هو وسيلة تحفظ الروح الأخلاقية ، بعد تكوينها ، من بعض المؤثرات السيئة . وهذا ما يفسر عدم تعرضنا له بالكلام الا بصفة ثانوية ، وبطريق العرض فحسب . إذ أننا لو حللنا الوسائل التي تمكن من تكوين الشخصية الأخلاقية للطفل ، لما وجدنا الفن واحدا منها على الاطلاق .

وما قلناه الآن يجعلنا ، في الوقت نفسه ، نزداد ادراكا لتلك الأهمية
المظلمة التي عزوناها الى تدريس العلوم . فقد ذكرنا أن الأخلاق تدخل في
مجال الحياة الجدية ، وأن موضوعها هو الحقائق الواقعية . والأفعال التي
تطلبها منا تختص بكائنات أو أشياء توجد حقيقة حولنا . وعلى ذلك ،
٣١٥ فكلما ازداد فهمنا للموجودات والأشياء ، كنا أقدر على أداء الأفعال المطلوبة
منا على خير وجه ممكن . وكلما ازدادت فكرتنا عن الحقيقة دقة ، كنا أقدر
على أن نسلك كما ينبغي . فإذا ما تبيننا أن العلم هو الذي يعرفنا بما هو
موجود ، أدركنا أنه هو وحده الذي يمدنا بالأفكار التي ترشدنا في سلوكنا ،
سواء في ذلك السلوك الأخلاقي أو أى سلوك آخر . ومن هنا كانت أهمية
تدريس العلوم بالنسبة الى الأخلاق .

رأينا كيف يمكن وكيف يجب أن تعيننا العلوم الطبيعية ذاتها على بلوغ
ذلك الهدف ، فهي تمكننا من تكوين عادات ذهنية صالحة يستفيد منها الطفل
في سلوكه الأخلاقي . ولكن من الواضح أن هناك حقيقة يهملها أن نعرفها ،
وأن نعرفها لغيرنا ، أكثر من كل ما عداها من الحقائق ، إذ أنها هي الهدف
الرئيسي لكل نشاط أخلاقي : تلك هي الحقيقة الاجتماعية . ولا شك أنه لما
كان العالم الاجتماعي لا تفصله عن العالم الطبيعي هوة ، بل تنعكس فيه
سماته الأساسية ، فإن في علوم الطبيعة مقدمة لا غناء عنها للأخلاق . ومع ذلك
قللمجتمع صفته الخاصة وتركيبه الخاص ؛ ولذا كان من الضروري أن نعرف
الطفل بالمجتمع في ذاته ، وأن نجعل عقله يتصل به مباشرة . وصحيح أن علم
الظواهر الاجتماعية بالمعنى الصحيح مازال في مرحلة التكوين بحيث لا ييسر
تدريسه في المدارس . ولكن بين العلوم المدرسية علم يقترب كل القرب من
علم الاجتماع ، ويمكنه أن يعطي التلميذ فكرة كافية الى حد بعيد ، عن
ماهية المجتمع وصلاته بالأفراد — ذلك هو علم التاريخ .

٣١٦ فلكي يتعلق الفرد بالمجتمع ، لا بد أن يشعر بأن المجتمع شيء حقيقي حي
يسيطر على الفرد ، ويدبر له الفرد مع ذلك بخير ما يملك . وليس من شيء
يبحث في الفرد ذلك التأثير خيرا من تدريس التاريخ ، إذا ما أحسن فهمه .
ولا شك أن من سوء الفهم ، أن يظل المدرس متمسكا بالأخطاء القديمة ، كأن
يقول إن القانون الفرنسي الحديث قد ابتدعه نابليون ، أو أن أدب القرن

السابع عشر نشأ عن التأثير الشخصى للويس الرابع عشر ، أو أن لوثر هو منشئ المذهب البروتستانتى — ففى كل ذلك تمسك بالفكرة الخاطئة القديمة التى تكلمنا عنها فى المرة السابقة ، والتى ترى المجتمع من عمل عدة أفراد ، بدلا من أن تكون له طبيعته الخاصة التى تفرض على الأفراد . وهو خطأ من بين نتائج المؤسفة أن يجعلنا نظن أن الوطن يتمثل فى شخص واحد . ولكن تلك الطريقة التبسيطية فى فهم التاريخ لم تعد اليوم فى حاجة الى تفنيد . فمنذ قرن من الزمان أخذ المؤرخون يوضحون تأثير تلك القوى الجماعية التى لا تنسب الى فرد بعينه ، والتى تقود الشعوب لأنها من عمل الشعوب ، ولأنها لا تصدر عن فرد معين ، وإنما عن المجتمع بأكمله . والواقع أن فى تاريخ فرنسا وحده مئات الأمثلة التى تساعد على أن نفهم فى الطفل الشعور بحقيقة ذلك المجتمع اللاشخصى : كالاقطاع ، والحروب الصليبية ، وعصر النهضة . ولكن ما هو أكثر من ذلك دلالة وأبلغ وقفا فى نفوس التلاميذ ، هو ألا نكتفى بأن نبين كيف أن كلا منا يخضع فى كل لحظة من حياته للتأثير الجماعى لكل معاصريه ، بل نبين كيف أن كل جيل يعتمد كذلك على الأجيال السابقة ، وأن كل عهد مهما كانت طبيعته ، يواصل عمل العهود السابقة ويسير فى الطريق الذى رسمته له ، حتى لو ظن أنه يتجه اتجاهها مضادا لها . وانه لمن أبلغ المناظر أثرا ، منظر تلك الحياة الاجتماعية وهى تتقدم على الدوام فى ثبات وتسير فى اتجاهها الخاص ، وذلك رغم أن أشخاص الأفراد الذين يتحقق بهم ذلك التطور ، تتجدد على الدوام . ولا شك أننا لانطلب هنا أن نعرض أمام تلاميذ المدارس الابتدائية آراء فلسفية مجردة عن ضرورة التطور الاجتماعى ؛ فذلك أسوأ وضع للعلم فى غير موضعه . وإنما الذى نرمى اليه لا يمدو أن يكون تقوية شعور الطفل بطبيعة التطور التاريخى ؛ وإن تاريخ وطننا لما يفى تماما بهذا الغرض التعليمى : إذ أن له ، فى أساسه ، وحدة واضحة . وليس أسهل من بيان الاتصال التام الذى نما به ذلك الوطن ، منذ عهد تدعيم الملكية واخضاع النظام الاقطاعى لسلطانها ، حيث ظهرت الوحدات القروية ، الى عهد الثورة الفرنسية . ولقد تضافرت أكثر النظم تبانيا ، بل أكثرها تعارضا ، على بلوغ النتيجة نفسها ، ما دامت هناك قوة كانت تدفعها فى الاتجاه نفسه . فهل هناك تعارض أشد مما كان بين الملكية المطلقة

والديمقراطية الثورية ؟ ومنع ذلك فإن الأولى هي التي مهدت للثانية . ولقد
بينت في موضع معين من قبل ، كيف أن الوحدة المعنوية للبلاد ، التي أتمها
رجال الثورة ، قد مهد لها النظام الملكي القديم . والكل يعلم اليوم الصلة
بين حركة الوحدات الإقليمية ، والحركة الثورية : إذ أننا نعلم كيف ساعد
الملوك على تحرير الأقاليم . فلنحذر إذن من أن نوهم الطفل بأن مسار
التاريخ ينقسم إلى فترات منفصلة : إذ أن التعليم التاريخي يطيش عن مرماته
إذا لم يشعر الطفل بأن التاريخ — على حد ذلك التعبير المألوف — لا يبدأ
٣١٨ في أي وقت ولا ينتهي في أي وقت . فليس من الضروري ، كما نجعل الطفل
يتعلق بتلك الأفكار التي عبر عنها آخر القرن الماضي ، أن نصورها له على
أنها نوع من الارتجال الذي لا صلة له بما سبق . ولنتساءل : ألا يغدو أثرها
في النفوس أقوى ، لو بينا أنها كانت في الواقع نتاجا طبيعيا لكل التطور
السابق ؟ بل إن مجد رجال الثورة لن ينتقص عندئذ ، إذ أن فضلهم الأكبر
هو أنهم عرفوا كيف يستخلصون من الحالة التاريخية السائدة نتائجها المنطقية .
وهكذا يفهم الطفل ، الذي سيعدو فيما بعد رجلا ، أن الحقوق التي يتمتع
بها له اليوم ، والحرية التي يتمتع بها ، والكرامة المعنوية التي يحس بها ، كل
هذا ليس من عمل هذه الشخصيات أو تلك ، أو هذا الجيل أو ذاك ، وإنما
من عمل ذلك الكائن الذي هو شخصي ولا شخصي في آن واحد ، ألا وهو
فرنسا . وبعبارة أخرى ، يفهم أن المجتمع بأسره ، منذ أبجدعهوده السحيقة ،
هو الذي مهد لتحرره .

ولكن لا يكفي ، لكي نجعل الطفل يتعلق بالجماعة الاجتماعية التي ينتمي
إليها ، أن نجعله يشعر بحقيقتها ، وإنما لابد أن يرتبط بها ارتباطا فعليا بكل
ذرة في كيانه . وليس لهذا الوسيلة فعالة واحدة ، هي أن نعمل على أن يعيش
المجتمع فيه ، وأن يصبح جزءا مكتملا منه ، بحيث لا يمكنه أن يفضل عنه بقدر
ما لا يمكنه الانفصال عن ذاته . ولكن المجتمع ليس من عمل الأفراد الذين يشتمل
عليهم في أية مرحلة من مراحل تاريخه ، كما أنه ليس الأرض التي يعمرونها ، بل هو
قبل كل شيء مجموعة من الأفكار والمشاعر ، ومن وجهات نظر وأحاساس معينة ،
ومن سمات معنوية وعقلية خاصة تتميز بها الجماعة بأسرها : فالمجتمع شعور
قبل كل شيء ، هو شعور الجماعة (أو ضمير الجماعة) . واذن فما يلزمنا هو

أن ننقل ذلك الشعور أو التعبير الجمعى (La Conscience collective) الى نفس الطفل . ولا شك أن هذا الاندماج (بين الفرد والجماعة) يتم — الى حد ما — بطريق تلقائى تحت تأثير الحياة ذاتها ، وبالتفاعل الآلى للعلاقات الانسانية . ٣١٩ — فتلك الأفكار والمشاعر موجودة فى كل شىء ولا شك أن الطفل يتأثر بها على الدوام . غير أن تلك العملية من الأهمية بحيث لا يمكن تركها تحت رحمة الصدفة والاتفاق . وانما على المدرسة أن تنظمها بطريقة منهجية ، فلا بد ، وسط ذلك المجموع المختلط من الحالات المتنوعة ، والتي غالبا ما يتناقض بعضها من البعض ، أن يقوم عقل مستتير بعملية اختيار ضرورية ، وأن يركز جهوده فيما هو أساسى وحيوى ، ويدع جانبا ما هو ثانوى ؛ أى أن يستر العيوب ويبرز المزايا . ذلك هو دور المعلم ، وفى هذا يمدد تدريس التاريخ بالوسيلة التي توصله الى ذلك الهدف .

والواقع أن تحليل الروح الجماعية تحليل مجرد لا يجدى فى انمائها لدى الطفل فتىلا ، وانما لا بد من أن نجعله يتصل بتلك الروح الجماعية اتصالا مباشرا . ولكن ، أليس تاريخ الشعب ، هو روح ذلك الشعب فى نحوها فى خلال الزمان ؟ واذن ، فعين نحى للتلاميذ تاريخ وطنهم ، انما نجعلهم فى الوقت نفسه يحيون وقد اندمجوا تماما فى الضير الجمعى . ألسنا نعرف المرء من مخالطتنا له طوال حياته ؟ اذن ، فدرس التاريخ من هذه الوجهة يماثل درس الأشياء (فى اتصاله بالواقع الحسى) . وكل ما فى الأمر هو أنه لما كانت سمات شخصيتنا الوطنية كامنة فى الحوادث التاريخية ، فإن الطفل لن يراها ولن يحس بها مطلقا ، ان لم يعمل المعلم على استخلاصها ، وبخاصة تلك التي تستحق أن تبرز وتوضح . ولنكرر هنا القول ان المسألة ليست لقاء دروس عن الروح الفرنسية ، وانما كل ما يجب هو أن نعلم مم تتكون ، وأن نوجه التعليم بحيث تبرز تلك الروح من خلال مجرى الحوادث .

ومن الواضح أن تعليمنا كهذا يتطلب ألا يعتمد المعلم على الصدفة والاتفاق ، ٣٢٠ . وانما يجب أن يكون لديه فى ذهنه بضع أفكار ثابتة غن كنه الروح الفرنسية . وبهذا لا تذهب جهوده هباء ، وانما تتركز على عدد قليل من النقاط المحددة . وليس من الممكن أن أحدد السمات الأساسية لشخصيتنا القومية فى هذا الدرس الختامى ، ولكن من بينها واحدة على الأقل أود أن أوكدّها ، اذ يبدو

لى أنها هى النقطة المركزية فى اللوحة التى نحاول رسمها ، وهى النقطة التى تتجمع حولها كل ما عداها من الخطوط . ذلك هو الميل الى الشمول والعمومية (Universalité) ، وبالتالى الى العالمية (Cosmopolitique) فى كل آرائنا وكل أنواع اتجاها العقل . والحق أن هذه ، انما هى احدى صفات تلك الروح الهندسية الديكارتية التى تكلمت عنها فى المرة السابقة ، والتى تغلفت فى روحنا الفرنسية . فنزعنا التبسيطية ، وميلنا الشديد الى المذهب العقلى (Rationalisme) ، يجعلنا نميل الى أن نطرح عن الأشياء ما فيها من عناصر شخصية وعينية الى حد بعيد ، كما تتمثلها على أكثر صورها تميمًا وتجردًا . ولا شك أن عمومية ذلك النوع من الأفكار ، وبعدها عن كل ما يخصها ، هو بالضبط ما يسمح لكل العقول الانسانية بتفهمها . ومن هنا قيل اننا تفكر من أجل الانسانية . فعند ما نسعى الى وضع دستور ، فاننا نميل الى وضعه لا من أجل استعمالنا نحن وحدنا ، ولا نهتم بأن نجعله متشيا مع الظروف الخاصة التى يمر بها وطننا ، وانما نريده أن يصلح للانسانية جمعاء . ومن هنا نشأت اعلانات الحقوق المختلفة للانسان ، التى يصح أن تطبق على الجنس البشرى بأسره ، والتى طالما اتبقتها البعض باسم ذلك المنهج المسمى بالمنهج التاريخى . والحق أن تلك الصفة قد بلغت من التغلغل فى أعماق شخصيتنا القومية الى حد أنها طبعت آثارها على لغتنا ذاتها : إذ أن لغتنا لما كانت فى أساسها تحليلية ، كانت أصلح اللغات للتعبير عن تلك الطريقة فى التفكير ، ومن هنا جاءتها تلك القدرة على الانتشار والامتداد التى ظلت لها فى خلال عهد طويل . ولا شك أن من المرغوب فيه ، بل من الضروري ٣٢١ — كما بينت — أن تتجاوز مرحلة النزعة التبسيطية الهندسية التى تراثها عندها أطول من اللازم . غير أن من الممكن أن تفعل ذلك مع ابقائنا على ذلك الميل الى تأمل الأشياء فى صورها الاشخصية ، وهو الميل الذى يكون أساس الروح العلمية . فيمكننا أن نتعلم ألا نقنع بأفكار غاية فى البساطة ، مع استمرارنا فى البحث عن أفكار عامة معقولة . وبهذا يكون التفكير ذو الصبغة العلمية هو التفكير عن طريق مبادئ محددة دقيقة . ولا شك أن علينا أن نصل — كما بينت — الى أن نشعر بأن أكثر الأفكار أولية ليست أكثرها موضوعية ، وأن الحقيقة ، بعكس ذلك ، عظيمة التركيب والتعقيد ،

وأنا لانستطيع ، تبعا لذلك ، أن نصل الى التعبير عنها الا ببطء وبعد عناء ، وباستخدام مجموعة مركبة من المبادئ المتميزة ، بل اننا لن نستطيع مطلقا أن نميز عنها تعبيرا كاملا في يوم من الأيام . غير أن الاستغناء عن التمييز والوضوح في الأفكار معناه الاستغناء عن استعمال عقلنا ، والاغراق في التصوف . وليس هذا بالطبع ما نرمى اليه على الاطلاق . ومرة أخرى ، أكرر القول ، بأن خطأنا ليس في السعى الى أن تكون لنا أفكار واضحة ، أى الى اضافة صيغة عقلية على الأشياء ، وإنما في اقتصارنا طويلا على صورة من المذهب العقلي المفرطة في أولتها وبساطتها ، وعلى مذهب عقلي موغل في السهولة . ففى وسعنا اذن أن يكون لدينا شعور أقوى الى حد ما ، بما في الأشياء من تركيب ، بدون أن تفقد الجانب المفيد من ذلك الميل الأساسى في شخصيتنا القومية .

وإذا كنت أؤكد ذلك الوجه من شخصيتنا الجماعية ، فذلك لأنه هو الجانب الذى يختلط فيه ضميرنا الوطنى بالضمير الانسانى ، وتبعا لذلك ، فهو الذى تختلط فيه الوطنية بالعالية . أو ليس أعظم ما تفخر به في مجدنا الوطنى ، وأكثر ما يجب تعلقنا به ، هو تلك الأفكار الانسانية التى نشرناها على العالم ؟ اننى لا أعنى ولا شك حين أجعل العالية صفة لروحنا الفرنسية ، أننا نحن الذين نجتكرها وتميز بها دون سائر الشعوب ، اذ أن لنزعتنا العالية ذاتها صفاتها الخاصة ، وصفاتها الوطنية - ان صح هذا التعبير ، وفى ذلك ما يسمح بقيام نزعات عالمية أخرى لدى بقية الشعوب . غير أن ما يميزها هو اعتمادها على العقل . فنحن عالميون بالأفكار الى حد ما ، أكثر مما نحن عالميون بالأفعال . وربما كان تفكيرنا من أجل الانسانية أكثر من عملنا من أجلها . والحق أن ما عيب علينا من تعصب وطنى مفرط لم يكن بلا أساس . فنحن بهذه الصفة المتناقضة ، والتى ليست مما يستحيل تفسيره ، نمحو دائما كل فروق وطنية في أفكارنا الأخلاقية والسياسية ، وتطرف مع ذلك في حبنا الجماعى الحذر لذاتنا ، ونبتعد طواعية عن الأفكار الأجنبية وعن الأجانب ذاتهم ، ولا ندع تلك الأفكار تندمج في حياتنا الداخلية الا بصعوبة ، ولانحس الا قليلا بالحاجة الى المساهمة في الحياة الخارجية ، وذلك على الأقل حتى أقرب المهود .

فمن الممكن اذن أن تقوم ، بجانب تلك النزعة العالمية العقلية ، أو التي تصدر عن جماعة من العقليين، نزعات عالمية أخرى تكملها : كأن تقوم نزعة عالمية اقتصادية ، وأخرى تتصف بروح أقل تمسكا بالنزعة الشخصية وبالاتفراد في الرأي ، وأكثر ترحيبا بالأشخاص والأشياء التي تأتي من الخارج . وبالاختصار ، فكل أمة تتصور المثال الانساني الأعلى على طريقته الخاصة ، وليس هناك من بين تلك المثل العليا ما يسمو على المثل الباقية ويمتاز عنها ، اذ أن كلا منها يتمشى مع المزاج الخاص لكل مجتمع . فان شئنا أن نجعل أطفالنا يحبون مثلنا الأعلى ، فلا جدوى من أن نشئ عليه باعتبار أنه هو وحده الصالح ؛ اذ أن الشخص المثقف قد يجب أسرته، دون أن يظن أن أبويه وأطفاله يفوقون كل من عداهم عقلا وخلقا . وكل ما يهمننا أن يستقر في الأذهان ، هو أن تلك هي طريقتنا الخاصة التي نساهم بها في الصالح المشترك للإنسانية . ولا يصح أن يكبر علينا أن نوضح ، كلما دعت مناسبة الى ذلك ، ما تنطوى عليه هذه الطريقة بالضرورة من قصور .

اتهى الكتاب والحمد لله .

فهرس الكتاب

صفحة

١

تنبیه

مقدمة

٣

الدرس الأول — الأخلاق غير القائمة على الدين

الجزء الأول

عناصر الحياة الأخلاقية

الدرس الثاني — العنصر الأول للحياة الأخلاقية : روح الخضوع للنظام ١٨

الدرس الثالث — روح الخضوع للنظام (تابع) . ٣٤

الدرس الرابع — روح الخضوع للنظام (خاتمة) — العنصر الثاني للحياة

الأخلاقية : التعلق بالهيئات الاجتماعية . ٤٨

الدرس الخامس — العنصر الثاني للروح الأخلاقية (تابع) . ٦٤

الدرس السادس — العنصر الثاني للروح الأخلاقية (خاتمة) .

الصلوات والوحدة بين العنصرين . ٧٩

الدرس السابع — خلاصة البحث في العنصرين الأولين للحياة الأخلاقية

العنصر الثالث : استقلال الإرادة . ٩٣

الدرس الثامن — العنصر الثالث للروح الأخلاقية (خاتمة) . ١٠٨

الجزء الثاني

كيف نكون العناصر الأخلاقية عند الطفل

أولا — روح الخضوع للنظام

الدرس التاسع — النظام وعلاقته بعلم نفس الطفل . ١٢٤

الدرس العاشر — النظام المدرسي . ١٣٩

صفحة

- لخادى عشر — العقوبات المدرسية . ١٥٣
- ثانى عشر — العقوبات المدرسية (تابع) . ١٧٠
- ثالث عشر — العقوبات المدرسية نهاية — المكافآت . ١٨٧
- ثانيا — التعلق بالهيئات الاجتماعية
- رابع عشر — الغيرية عند الطفل . ٢٠٤
- خامس عشر — تأثير البيئة المدرسية . ٢١٩
- سادس عشر — البيئة المدرسية (خاتمة) — تدريس العلوم . ٢٣٢
- سابع عشر — تدريس العلوم (خاتمة) . ٢٤٧
- ثامن عشر — الثقافة الفنية — تدريس التاريخ . ٢٦١
-

التصميم الاساسى للغلاف: أسامة العبد

الإشراف الفنى: حسن كامل

تم طبع هذا الكتاب من نسخة قديمة مطبوعة

